

中小学教科书教材语言的内涵、功能及特点

——以小学语文教科书编者语言为例

陈先云

摘要：教材语言是中小学教科书为实现育人价值目标而选择的内容构成要素与组织形式。其核心构成要素包括文本语言、编者语言和图像语言：文本语言作为本体性语言提供基础材料，编者语言作为中介性语言连接文本与学习者，图像语言以视觉元素辅助理解。小学语文教科书编者语言具有引导学习活动的关键功能，具体表现为导学系统明确目标与方法，练习系统设计分层训练；具有练习内容聚焦目标，训练序列清晰具体，设计注重搭建台阶、富有指导性，语言表述准确简练、通俗易懂的特点。教材语言三大核心构成要素的协同作用，为中小学教科书编制优化与教学转化提供理论支撑与实践参考，有助于课程目标落实与学生核心素养培育。

关键词：教材语言；编者语言；小学语文教科书

中图分类号：G624 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2026)01-0082-08

DOI:10.19877/j.cnki.kjcf.2026.01.003

近年来，义务教育中小学教科书的研究热度明显提升，越来越多专家学者、一线教师结合自身学术背景，在教科书比较、功能定位、价值取向、制度建设、发展脉络、插图等方面，结合不同理论观点，从不同认识角度对教科书进行具体解读，作出多样化的理论探索以及描述性的知识、经验分析。我国政府和教育主管部门均对中小学教科书编制提出了明确要求，如教育部印发的《中小学教材管理办法》指出，注重教材的系统性，结构设计合理，不同学段内容衔接贯通，各学科内容协调配合。选文篇目内容积极向上、导向正确，选文作者历史评价正面，有良好的社会形象。语言文字规范，插图质量高，图文配合得当，可读性强。理论观点的提出和政策的规定，对中小学教科书编制工作起到了导向作用。系统地探讨中小学教科书的教材语言，对完善教

书编制工作，丰富课程理论建设，具有重要意义和价值。

一、中小学教科书教材语言的内涵释义

为使学生获得正确的价值观、必备品格和关键能力，中小学教科书选择的基础知识、基本能力、基本范例素材和基本活动经验的内容构成要素与组织形式，称为“教材语言”。简言之，教材语言是中小学教科书为实现育人价值目标而选择的内容构成要素与组织形式。它在教科书中表现为供师生在课堂上使用、可感知的学习材料，是课程目标和内容的显性、直接的表现形式。教材语言不仅是承载学科知识和传递人类文化、发展学生能力和陶冶审美情趣不可或缺的工具，而且是课程目标和内容、学科内在规律与学生认知发展规律的综合体现。

作者简介：陈先云，湖州师范学院教育学院特聘教授（湖州 313000），人民教育出版社课程教材研究所研究员、编审（北京 100081）。

将教材语言作为一个独立的研究对象，始见于杜晶晶撰写的《教育教材语言研究的现状与特点》。文章以1918年至2005年发表的期刊为依据，从研究刊物、研究论题和研究者构成三个方面，分析了教材语言研究的程度，并总结了教材语言作为一个独立研究领域的特点和发展前景。^[1]苏新春等人对教材语言作了学科属性定位：“教育教材语言指的是通过学校教育来实现教学目的，以教材为载体的语言。根据语言在教材中的地位、性质及所承担的任务，教材语言可分为对象语言和叙述语言两部分。”^[2]对教材语言进行专业化研究的意义在于为教育体制、教材编写、教学内容以及教学手段等各个方面的改进提供科学的依据。李宇明以数学学科语言为研究对象，明确提出：“数学语言是自然语言与人工语言的混合语言。数学语言中所含的人工语言成分，主要体现在符号、算式和图表上。所含的自然语言成分，主要是指标题、叙述、应用题、练习要求所使用的语言以及对于符号、算式等的自然语言翻译。”^[3]

上述研究侧重将中小学教科书语言纳入“教育教材语言”范畴，聚焦语言文字规范性监测，服务信息化处理的语料库建设。采用计量研究手段，如基于不同时期小学语文教科书课文、阅读提示、练习题、生字表、词语表等语言材料，统计分析其中字和词的种、序、量，句式、语法，绘图、模型图、表格，等等，发现规律与特点，用语言文字标准衡量教材语言的规范性。此类研究虽为语言文字标准制定提供了量化依据，却未能深入触及教材语言作为教育中介的本质——将学科课程标准中抽象的理念目标、课程内容、课程实施建议等，转化为可学习、可教学、可操作的具体材料。

“教科书是指以文字和图形等符号形式反映一定课程内容的教学用书。”^[4]作为全面系统地反映相应学科基本事实、概念、原理、方法的基本教学用书，教科书的语言形态——教材语言的结构与呈现，是学科内容的深度融合，并非文字的简单堆砌，是课程理念、教育目标、学生年龄特征与发展水平等在语言符号层面的深度凝结。将教材语言作为直接研究对象，标志着教科书研究视角的根本转向：从工具性的语言文字本体研

究，跃升至课程观视域下为实现课程目标而采用的内容构成与组织形式研究，可以填补现有研究重计量分析轻教育功能的空白。

为更加精准地理解、把握中小学教科书教材语言的内在规律与特点，需要以一个学科作为研究的基本范畴。聚焦统编小学语文教科书（以下简称“统编教科书”）研究教材语言更具典型意义。语文教科书不仅传递语言知识技能，其语言本身就是学生学习的内容与对象，承担着语言启蒙、思维奠基与文化浸润等多重使命。因而，有必要对其教材语言进行深入研究，分析其构成要素（如主体课文、练习设计、插图）的功能定位和关系，阐释其主要特点，以揭示教材语言在教育教学中的深层作用，从而为其他学科教材语言建设提供参照范式。

二、小学语文教科书教材语言的构成要素

教科书是课程标准的物化体现，或者说是课程目标和内容的直观呈现。对大多数学科（如数理化）来说，教科书内容源于特定科学领域或社会生活领域的知识体系，即由基本事实、概念、原理、方法与规范组成的专门知识系统，教科书编写就是按照课程标准，从专门知识体系中选出供学生学习的事实、概念、原理、方法和规范，并基于教育价值与教学规律而进行必要加工、组织和呈现。^[5]语文课程内容一直存在不够明确的问题，语文课程标准虽明确了学科的总体目标与学段目标，但事实上，语文教科书承担了解析、完善课程标准目标的功能。长期以来，语文教科书还具有划分、选择与界定课程内容的作用，避免了教学内容的不确定性、模糊性和教学的随意性。

不同的课程内容涉及不同学科的方法性、技能性和规律性知识，其语言表达体现出准确、严谨、简洁等特点。中小学教科书的教材语言并非单一、同质化的语言。理科教科书的教材语言包括文字、空间、图形、符号、照片、表格等，具有抽象特点和理性特征。比如，义务教育阶段的数学教材语言表现为“数据意识或数据观念、模型意识或模型观念、应用意识”^[6]。小学数学教科书的教材语言主要以语言文字、插图、表格等形式呈现，由正文、练习、单元小结三部分组

成。正文包括例题、其他语言文字和图表等。其中，数与代数、图形与几何、统计与概率、综合与实践等领域的知识内容，是课程标准提出的直接而具体的刚性要求；例题等正文部分主要由编者编制、改造课程标准例题或直接选取课程标准内容，其中，编者编制的课堂练习题、课后练习题占绝大部分。教科书中的图像，包括插图、照片、图形、表格等，首先立足数学的教学功能定位，其指示功能是以生动简洁的视觉形象，辅助展现数学的科学理性、数量关系、教学层次清晰的学科特征，最大限度地满足小学数学教学的实际需要。插图在数学教科书中的特点是直接、直观呈现数学信息，辅助理解数学内容，兼具美观装饰作用。直接、直观呈现数学知识的插图在一般情况下是唯一的，如学习加减乘除概念的情境、活动、操作、学具等。

语文教科书的编制要比其他学科教科书复杂许多。“语文课本不同于其他的课本，数学、物理、化学等课本，材料是一定的，各科的‘教学大纲’都规定好了。”^[7]语文学科没有直接对应的特定科学领域或社会生活领域。语文教科书是由各种语言符号创作的文章、文学作品，以及编者依据课程标准，借鉴语文学科理论研究成果和实践经验，遵循学生身心发展规律，将“文章和文学作品”“导学与练习系统”“单元综合练习”等要素有机组合起来，形成的一个相对稳定和完整的语言文字训练体系，并配合插图、照片、表格等视觉元素系统。

基于小学语文教科书“教材语言”的功能，可将其解构为三大核心类型：文本语言、编者语言、图像语言。语文教科书内容体系的选择和组织以文本语言为核心。所谓文本语言，指以选篇为载体的作者语言，是供学生阅读、理解、品味、积累的语言，其主体是课文，是教科书的核心构件。它属于本体性语言，包括实用类文本（如记叙文、应用文、说明文、议论文）、文学类文本（如诗歌、散文、故事、小说、戏剧），两者习惯被统称为“文章”，入选教科书的文章则称作“课文”。“课文”一般由作者创作，非教科书编者自编。文本语言的选择是通过选文来实现的，编者从浩如烟海的文章中筛选出少量的可以直接作为或改编为语文教科书课文的文章。选编

课文是语文教科书编制首要的、基础性的工作。编者语言是指编者针对文本语言进行理解、阐释、综合运用语言文字等活动而撰写的提示、说明、组织学习活动和过程的叙述语言。它属于中介性语言，主要存在于导学系统和练习系统中，借助课文及其他语料中语言训练的生长点，引导学生进行有效学习，达成教学目标，是连接文本语言与学习者的桥梁和纽带。图像语言是指为配合文本语言和编者语言的理解与运用而设计的各种非文字视觉元素，包括插图、照片、表格、版面格式、色彩等。它属于辅助性语言，旨在帮助说明文本语言的关键信息或提供多元化的感官支持，是文本语言和编者语言的重要补充和视觉化呈现，可以将文本语言呈现的抽象文字信息，描述的人物形象、场景氛围、事物特征、发展过程等，转化为具体可感的视觉形象。

依据学校教育的目的与要求，文本语言、编者语言、图像语言构成了一个相互交融、协同作用的教材语言体系和互补互释的意义关系。文本语言是编者语言、图像语言的设计基础，具有统领作用。在课文的统率下，三类语言整体呈现课程内容，规划学习流程。构成教科书内容的要素各司其职，文本语言作为本体性语言提供基础的语言材料和思想内容，是语言学习内容的主要载体；编者语言围绕文本语言组织学习活动，规划学习框架、路径并提供方法指导；图像语言则是对二者的视觉化补充与强化，辅助理解、增强直观感知和激发兴趣。三者相辅相成，相得益彰，使教科书展现出和谐统一的特性，为推动育人目标的有效达成，发挥最优整体功能。

三、小学语文教科书编者语言的功能及特点

在中小学教科书的封面或版权页上，常见“编、编制、编著、编纂”等字样，如依据1923年《新学制课程标准纲要小学国语课程纲要》编制、商务印书馆出版的《新学制国语教科书》，封面署名为“编纂者吴研因等”；依据1992年《义务教育全日制小学语文教学大纲（试用）》编制的人教版《义务教育五年制小学教科书（实验本）语文》，封面署名为“人民教育出版社语文一室编著”。这表明教科书内容包含编者的创作。中小学教科书编写具有专业性，涉及特定学科知

识呈现和能力培养等要求的专业编者语言，需要建立在便教利学的基础上。教科书编写应立足学生生活经验和学习心理特点，同时考虑教师教学现实条件，以便教科书内容顺利转化为教学内容，切实促进学生的全面发展。

（一）小学语文教科书编者语言的功能

一般来说，编者创编的导学系统和练习系统，是语文教科书与一般文选型读本的重要区别。导学系统是为引导学生明确学习目的与目标、开展有效学习活动而编写的提示性文字说明。单元导语、预习、课文中的“泡泡语”、注释旁批、实践活动提示、知识卡、资料袋等，都是导学系统的有机组成部分。一套优质的教科书在构建文本语言和练习系统的同时，必然也要精心构建导学系统。导学系统主要包括单元内容简介、主题意义说明、重要或关键之处的简要指点、必要的经验铺垫与唤醒、引发学生学习需要或兴趣的问题或活动等，为课文学习创造必要的认识动力条件和知识经验准备，以聚焦学习方法引导、降低理解文本语言难度、促进知识理解与应用为目的。比如，单元导语分别从阅读主题和学习要求两个方面作目标导引。一是从宽泛的主题入手，可以使用名言警句或相关问题，注重用通俗的文字说清楚浅显的道理。一般不涉及本单元的课文内容，但可以提出人文教育目标或人文学习要求。二是呈现阅读、习作或习惯等语文要素以及学习本单元必要的准备活动。注意将本单元的语文要素细化、具体化，不要让师生去揣摩编者意图。对于专题学习单元，可增加活动提示，包括本次活动的的内容是什么，开展活动的途径、方式，需要做好哪些准备，等等。此外，注释旁批、知识卡、资料袋等内容要具有针对性、引导性和浅显性，能给学生开展阅读理解、阅读反思提供扶助，有助于他们提升独立阅读能力。

导学系统是一个较为复杂的系统。其一，内容丰富：有引导读书思考的，有引导动手实践的；有引导单项训练的，有引导综合运用的；有指点方法的，有提示习惯的；还有引导向课外阅读活动延伸的。其二，形式多样：有的在单元前引导，有的在课文前引导，有的在课文中引导，还有的在课文后引导。尤其是课文中的导学设

计，着力体现学习方式的转变，将培养学习兴趣、参与语文实践、掌握学习方法、养成良好习惯融为一体，形成导学整体效应。比如，围绕主要课文设计的“泡泡语”，在文前、文中或文后以学习伙伴的口吻呈现，提出有启发性的问题或学习方法，引导学生边读书边思考，帮助学生了解、掌握理解课文词句、内容的方法，引导学生发现语文学习的规律，发挥有效助学的作用，是导学系统不可或缺的组成部分。比如，一年级下册课文《树和喜鹊》，在词语“孤单”下面提示“读了第一自然段，我知道了‘孤单’的意思”，这是在上一课的学习基础上，引导学生用联系上下文的方法了解词语意思；《要下雨了》在文中提示“读了这一段，我知道了‘闷’的意思”，引导学生自主尝试用联系生活实际的方法了解“阴沉沉、潮湿、闷得很”等词语的意思，从而更好地读懂课文。

练习系统是根据导学、导思、导练的需要，主要围绕课文内容、语文要素提出的各种听说读写思活动，以单元课文为依托，进行字词、句子、段落、篇章等分层练习，体现科学性、指导性和层次性。一般包括精读课文后的练习、略读课文的“阅读提示”和单元综合练习中的字、词、句、段等语言综合运用内容，让学生在语文实践中学习语文，学会学习。

精读课文后的练习包括思考题和练习题。思考题侧重引导学生理解课文内容，品味语言特色，揣摩表达方法；练习题主要有书写字词、理解语句段、语言积累与运用等。在一些课文后还有小练笔、选做题、拓展阅读等，体现弹性要求，以满足不同层次学生的学习需要。编排顺序有逻辑性，按照“理解与交流”“积累与运用”“拓展与实践”三个维度设计：其一，理解与交流，包括朗读、默读、理解课文内容和体会表达特点等题型，旨在培养学生对课文的整体感知和意义把握能力；其二，积累与运用，包括篇章、段落、词句的积累、背诵和摘抄，有特色的句式与段式的仿写、小练笔等题型，旨在引导学生多积累，重视读写结合的语言文字应用；其三，拓展与实践，关注语文学习与社会生活、其他课程的联系，引导学生积极参与实践，并与“阅读链接”“资料袋”“快乐读书吧”等栏目相结合，拓

展延伸。练习设计要简化头绪，控制练习题的数量，减轻学生学习负担。每篇课文后一般编排2—4道思考练习题。略读课文编排“阅读提示”，从整体把握课文内容或体现训练重点的角度提出学习要求，引导学生思考与交流，一般不安排积累与运用、拓展与实践维度的练习题。略读课文主要引导学生综合运用学过的方法进行阅读，重视学生的自主学习和能力迁移训练，指导宜粗不宜细。部分课文安排的识字任务，是出于完成全套教科书识字总目标考虑的，并不是这类课型的重点内容。

练习系统一般与单元综合练习连为一体，把识字方法、阅读方法、表达方法等的发现与运用、总结与交流安排在单元综合练习里，形成完整的语文基本能力训练体系，加深学生对单元内容的理解和学习方法的掌握，引导其发现语言现象与规律，渗透语文知识，进行总结提升。中、高年段统编教科书语文园地的“交流平台”围绕所在单元语文要素，总结出一些最重要、最基础的学习经验，引导学生展示与交流，并从学生的学习实践中提取可迁移运用的方法。比如，高年段指向阅读的方法：结合查找的资料，理解课文主要内容、体会思想感情；学习快速阅读、浏览课文；根据阅读目的选择恰当的阅读方法；读小说，关注情节、环境，感受人物形象；借助作品梗概，了解名著主要内容；等等。将语文学引向生活，培养学生迁移运用方法的意识。学生开展学习活动的过程，也是运用方法的过程。每项练习活动，往往不是只简单提出一个学习要求，而是引导学生在练习活动中，运用某种方法完成学习任务。这些练习活动蕴含的学习方法都可以举一反三，迁移运用于学生后续的阅读和表达实践中。

从广义上说，作为独立设置的栏目，习作、口语交际的内容主要由编者撰写，是练习系统的组成部分。在统编教科书推广使用前，文选型教科书是小学语文教科书的主流形式。其编排以阅读为中心，口头表达、书面表达依附于阅读课文，只作为单元综合练习中的一项内容。语言表达有其自身的发展规律和逻辑体系，要考虑其相对的独立性和系统性。语文教科书的编排应重视紧密联系学生生活，能令其应需而作，乐于运用

语文学习所得表达生活感悟。表达练习自成体系的同时，其话题、内容应尽可能与阅读相关联，注重观照本单元学习内容，利用课文中的语言表达资源。课后思考练习题和单元综合练习中的练写、口语表达，与专项的习作、口语交际活动各有侧重，互为补充，体现单元内容构成的整体性和发展性。

导学系统和练习系统是语文教科书的重要组成部分，前者侧重“引路”，后者侧重“训练”。导学和练习系统的构建，应该依据语文知识与能力习得的顺序以及全套教科书训练体系进行科学设计。每册、每个单元、每篇课文应选择什么内容、达到什么目标，为达到这样的目标应怎样把各种导学、导练手段加以有序运用，需要进行系统整合、前后呼应、循序渐进、适当反复的设计；还要考虑全套教科书导学和练习系统的层次性、延续性，更重要的是考虑学生对其的适应性、发展性。教科书编者撰写的这些中介性语言和引导性文字，是教科书编制专业性的核心体现，也最能反映编者的文字功力。

（二）小学语文教科书编者语言的特点

编者语言作为中介性语言，应聚焦目标要求，表述准确，做到深入浅出，易于学生理解和接受。练习设计是实现教科书功能的重要依托，也是语文训练目标的具体体现。

练习内容应聚焦学习目标，训练序列应清晰具体，具有实效性，能为学生的知识获得、能力提升、素养发展提供切实帮助。练习需要有整体设计思路，如目标要求、题量题型、每种题型的训练内容与形式、单项练习或综合练习等。从练习内容的分布来看，包括识字写字、读书、阅读理解、积累、表达、运用和拓展等。朗读、背诵、默写等语言积累类练习属于单项练习，是贯穿全套教科书的指令性、基本要求，一般作为课后第一题呈现。全套教科书应统筹安排背诵、默写、抄写等积累类题目的数量，每册每项安排3—5次，并注意一册书的前半部分、后半部分以及单元间的均衡。积累不限于语言材料，也可以引导学生了解语言材料组合的积累方式和运用方法，“每抄一条，每写一段，总得让他们说得出个所以然”^[8]。

理解与交流类课后练习设计的关键，是对课

文思想内容、表达方式的整体把握，这是语文学科书编写难度较大的一项内容。“就本课之内容与形式，抉其至关重要之若干点，俾学生思索之，辨析之，熟谙之，练习之。”^[9]⁷²⁰ 据此，每篇精读课文应有一道能将课文中心意思、表达特点统整起来的思考题，但要尽可能避免设计“说说课文的主要内容是什么”或“课文讲了一件什么事情”这样的题型，也不出现“读了课文你有什么启发或受到什么教育”之类的题型。因为这些题型比较“老套”，学生在作答时容易说假话、空话。这类课后练习要明确功用，带有“怎样”“怎么”“如何”“为何”“为什么”等字样的比较抽象的思考题不太好回答，也应尽可能避免出现。编者在设计思考练习题时，最好自己先动动脑筋，不妨试着回答一下，看看有没有难度，好不好回答。为减少题量，中、高年段的思考题可以安排在“朗读课文或默读课文”的要求后面，算作一道题。低年段的“朗读课文”后一般不跟随理解课文内容的思考题，可以提示学生读好长句子、人物角色对话等。识字写字、学词学句、培养语感和基本的学习习惯是低年段的重点。在语文教学目标与要求上，理解性阅读一般不作为低年段的重点，课后练习设计要做到少而精，避免语文教学串讲串问。一年级的重点是朗读、背诵和读读、记记、想想等积累类题型，可以不出或尽可能少出理解内容的题型。二年级可以围绕语文要素，如借助图片、相关词句提取主要信息，了解课文内容；根据课文信息作简单推断，初步体会课文讲述的道理；根据课文内容，简单说说自己的感受或看法等，设计少量有助于理解内容、启发思维和激发想象的题型。

对于重要的语文能力、习惯，不仅要反复练习，还应该体现练习的序列性与梯度，出题的角度也应有所变化。“凡为练习，必不能谓为之一度已足，一练再练，锲而不舍，乃长能力。以故已出之题，尽当重出。”^[9]⁷²⁰ 比如，培养默读能力，从了解朗读和默读的不同到逐步做到“不指读、不出声、不动唇”；从带着问题边默读边思考到会“默读”，再到高年段要求的“默读有一定的速度”；从默读一句话到默读一段话，再到默读一篇文章，甚至是比较长的文章，体现循序渐进的训练过程。“能把握文章的主要内容”是

阅读能力的核心和关键，需要通过事实进行分析、概括获得。相关的练习题可以根据课文的不同特点，从不同的方式方法入手，可以按照事情发展的起因、经过、结果概括，也可以概括段落的主要意思，还可以用问题串联法或者借助文章的题目、关键句或中心句段、主要人物和事件来概括主要内容，将一些重要的能力点分解，一次抓住一个重点，反复训练。正如张志公所说：“培养语言能力是一个过程。很多东西需要多次反复才能充分、熟悉地掌握。”^[10]

练习设计应注重搭建台阶，富有指导性。练习设计是教科书编写至关重要的一项工作。导学与练习系统应做到层次丰富，题型灵活，形式多样。既要避免过细，使学习陷入琐碎分析，又要避免过于空泛，大而无当，使学生无处着手。练习设计应注重搭建台阶，富有指导性，带有启发性，能有效引导学生的学习行为和教师的课堂教学。叶圣陶指出：“练习题的作用好像开一扇门，让学生自己走进去，这就是常说的‘带有启发性’。”^[11]好的练习设计能够达到引导学生自主学习、独立思考，激发学生求知欲和启迪心智的目的。

一是练习指导应体现层次性，能抓住重点。要给出解决问题的抓手。比如，读好长句子是一年级学生朗读学习的重点、难点，教师可以先指导学生读好词语之间的停顿，想想哪些词语要读得重一点，再注意读好带感叹号、问号的句子，然后指导学生连贯地朗读整个长句子，把课文读通顺。《司马光》是学生在小学阶段正式接触的第一篇文言文，其学习重点是把课文读通顺、读正确，在朗读文言文的要求方面可以更具体，课后练习第一题可以这样设计：“跟着老师朗读课文，注意读准字音，读出词句间停顿，读出节奏。背诵课文。”

二是练习指导要有启发性、引导性。问题设计要有思维价值，能让学生开动脑筋，不仅知其然，还知其所以然，使学生在完成练习的过程中拥有更多的主动性。不能“代庖”，把答案直接告诉学生，而应让学生在对问题的具体探索中获得方法和能力，“跳一跳摘到桃子”，应是学生能够联系生活、经过努力解决的问题。

三是尽量选取联系学生实际生活中的素材，引导他们构建意义。学生的阅读不仅是理解文

本，还需要利用已有的语文积累与生活经验，建立基于个人观点的对文本内容的诠释和对世界的认识。如《美丽的小兴安岭》的课后练习：“如果到小兴安岭旅游，你会选择哪个季节去？结合课文内容说说你的理由。”

四是注意练习设计不要学术化，不要刻意用解释的方式呈现。比如，“人们为什么喜欢读名著呢？除了情节生动、人物形象鲜明，还有一个重要的原因——名著的语言往往富有表现力。读句子，说说加点的部分有什么共同特点，再从给出的词语中选择一两个，发挥想象，仿写句子”。这道题题干前半部分的解释带有主观性，对说明学生需要做什么的作用不大，只保留后半部分会使目标指向更加清晰。也不必对练习的内容作出评价，可以让学生自己去理解、思考。

语言表述应准确简练，通俗易懂，实用有效。特别是低年段学生的识字量有限，精练而简洁的题干有助于学生读懂题意，降低难度。题干简练是以清楚表述题意为前提的。叶圣陶认为，“练习题的语言要确切，要干净，要是普普通通的话（术语越少越好），要上口。出了个题目，不妨设身处地替学生想想。一想学生能不能回答，二想回答得出于他们有哪些方面的好处，好处大不大”^{[9]724-725}。第一，题干表述、目标指向要明确。题干表述不明确，如“记一记”“比一比”等会导致要求标准不同，有些要求会增加学生的学习负担，如“记一记”类的要求可具体明确目标落实程度，或用“泡泡语”提示、在教师教学用书中说明。有些题目的目标要求模糊，如“说说句子有什么不同”“体会两个句子在表达上的不同”“说说每组加点的词语有什么不同”等，应注意明确目标指向，如改为“两组句子的表达效果或表达情感有什么不同”。第二，提供的例词、例句目标指向要清楚。题干提示找出或说出“这样的”或“类似的”词语或语句，选择的例词、例句一定要明确题目设计的目的是什么。若是有两组例词、例句，还要能清楚地展现出每组的具体要求是什么，或者改为“从给出的词语中选择一个”。第三，对于指向相同目标的语句表述，应尽量统一。如“结合课文中的相关语句”“结合课文相关语句”。第四，对于意思相近的概念表述，目标指向应能体现区分度。如感情与情

感、事例与事件、景象与景物、场面与场景、经历与经验、试着与初步、了解与理解、体会与感受、朗读与朗诵、品味与品读、收集与搜集、梳理与整理等，应明确想要达成的目标，避免目的要求模糊、同质化。

知识呈现和语言表述要循序渐进，叙述的语言要平实、通俗。在阐述概念、规律或呈现知识、提示方法、进行总结时，应由浅入深，由易到难，能体现语文能力发展的螺旋式上升规律。“不能是拉长了脸，一副学院的学究架势，一副专家架势，否则，那就会脱离学生的可接受性。它必须把很重要的很必要的知识、技术，以非常通俗易懂的语言讲给学生，使学生感到亲切，贴近他们的生活，贴近他们的学习需要。”^[12]可以多使用归纳法，即通过呈现具体、直观的实例、现象或经验，引导学生通过观察、比较、分析得出结论、发现语言规律和掌握方法。比如，中年段学生要养成留心周围事物的习惯，统编教科书从三年级开始要求学生仔细观察，细致观察，把观察所得写下来。至于用眼睛看、耳朵听、用手摸、用鼻子闻、尝一尝、注意事物的变化等观察方法，不必直接呈现，而是引导学生在阅读中主动获得，在习作实践中自主领悟。

一般来说，编者语言有四种状态：深入浅出、浅入浅出、浅入深出、深入浅出。第一种状态表现为学院派，喜欢使用一些抽象定义、概念或专业术语，晦涩难懂，语言往往脱离实际运用。第二种状态是对事物认识、理解的高度、深度不够，容易停留于表面现象，多用日常语言和简单例子表达意思，如指导学习修改文章方法的问题设计：“‘好文章都是改出来的’，一篇好的作文，往往经过反复推敲、修改才能完成。下面的片段节选自叶圣陶为一位中学生修改的作文。对比修改前后的文章，说说叶圣陶从哪些方面作了修改。修改自己本学期的一篇习作，看看哪些方面有所提升，哪些方面还存在不足。”这样的语言琐碎，内容冗杂，类似教学语言。第三种状态是将浅显的道理用生僻词语、复杂句式、生硬概念来阐释，未能抓住事物本质，目的与目标指向模糊，把简单的问题复杂化。第四种状态是对问题有较为深刻、系统的理解，将基本事实、概念、原理、知识、方法、规范等，用准确恰当、

平实通俗的语言和方式表述清楚,使学生能够理解、接受,具有可读性。

编者语言所表现出来的特点,反映了语文学学习规律和学生认知发展规律,符合语文能力螺旋式上升的要求。语文教科书编者应在坚守科学性、规范性、准确性的基础上,追求语言的简约与亲和力,着眼学生的长远发展,为学生将来学习乃至终身学习奠定坚实基础,提供可持续发展的语言能力。总之,中小学教科书“教材语言”的构建,是教育方针政策、教育观念理念、文化传承、儿童发展等多重因素共同作用的结果。其质量直接影响学科课程标准理念、目标要求的落实,广大学生语言素养的培育、文化根基的夯实以及课堂教学的有效实施。因此,教材编者、专家学者、教师乃至教育管理者,都应高度重视教材语言的建设,深化对教材语言内在规律、转化机制及其与学生发展、素养形成关系的研究与探索,为教材编写、教学实践和教学资源开发提供更坚实的理论支撑与实证依据。

参考文献:

[1] 杜晶晶. 教育教材语言研究的现状与特点 [C] // 国家语言资源监测与研究中心教育教材语言分中心, 人民教育出版社. 首届全国教育教材语言专题学术

- 研讨会论文集. 厦门: 厦门大学, 2006: 11-20.
- [2] 苏新春, 杜晶晶, 关俊红, 等. 教材语言的性质、特点及研究意义 [J]. 语言文字应用, 2007 (4): 87-91.
- [3] 李宇明. 数学语言初见 (一) [J]. 语文教学与研究, 1986 (3): 35.
- [4] 王道俊, 郭文安. 教育学: 第 7 版 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2016: 137.
- [5] 陈先云. 小学语文教科书选文标准之我见 [N]. 中华读书报, 2020-03-18 (6).
- [6] 中华人民共和国教育部. 义务教育数学课程标准 (2022 年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022: 6.
- [7] 叶圣陶. 叶圣陶论教材 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2020: 155.
- [8] 叶圣陶. 叶圣陶教育文集: 第 3 卷 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1994: 268.
- [9] 叶圣陶. 叶圣陶教育文集: 第 5 卷 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1994.
- [10] 张志公. 张志公论教材 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2020: 67.
- [11] 叶圣陶. 叶圣陶集: 第 16 卷 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 2004: 149.
- [12] 张志公. 张志公自选集 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1998: 398.

(责任编辑: 邝逸宁)

Connotation, Function and Characteristics of Textbook Language in Primary and Secondary School Textbooks: Taking the Compiler Language in Primary School Chinese Textbook as an Example

Chen Xianyun

Abstract: Textbook language refers to the content elements and organizational forms selected in primary and secondary school textbooks in order to achieve educational value goals. Its core elements include text language which provides basic materials as corpus language, compiler language which connects text with learners as intermediary language, and image language which assists understanding with visual elements. The compiler language of primary school Chinese textbooks has the key function of guiding learning activities, which is embodied that guiding system defines objective and method and practice system designs hierarchical training and it has the characteristics of practice content focusing on objective, clear and specific training sequence, instructive design based on building steps, and accurate and concise language expression. The synergy of the three core elements provides theoretical support and practice reference for the compilation optimization and teaching transformation of primary and secondary school textbooks, and is helpful to the implementation of curriculum objectives and the cultivation of students' core competency.

Key words: textbook language; compiler language; primary school Chinese textbook