

《小站》“小”在哪里，兼谈习作 单元“围绕中心意思写”

◆ 人民教育出版社 课程教材研究所 陈先云

摘要：中心意思就是作者通过文章传达出的自己的基本观点、意图、情感和态度。统编小学语文教科书六年级上册编排了习作单元“围绕中心意思写”，引导学生从不同方面或选取不同事例来表达中心意思，关注中心意思与材料之间的关系，掌握围绕中心意思写的方法。习作指导的主要目的之一，就是引导学生将习得的写作方法用于自己的习作实践，体现出习作指导课的教学价值。

关键词：围绕中心意思写；《小站》；习作例文；习作指导；教学价值

阅读与表达并重是统编小学语文教科书（以下简称“统编教科书”）的重要编写理念之一，依据这一理念编写的教科书，突破了传统语文教科书的编排方式，实现了教科书在体系结构上的创新。统编教科书投入使用后，语文习作教学的课堂面貌发生了较大改变，学生从不喜欢写作文到敢写了；从不清楚怎么写到渐渐掌握了写的方法，会写了。在识字写字、阅读、习作、口语交际、综合性学习等多项学习内容中，习作成为部分学生最喜欢的内容。

统编教科书从三年级上册开始，每册编排一个以培养习作能力为主线的习作单元。以习作能力发展为主线组织单元内容，改变了传统的完全以阅读为中心的语文教科书编排体系。教科书加大语言表达，特别是书面表达内容的比重，旨在引导语文教学在重视培养学生阅读能力的同时，更加关注表达，促进语文教学实践重阅读轻习作的状况得到改变。

六年级上册编排的习作单元“围绕中心意

思写”，要求从不同方面或选取不同事例来表达中心意思，引导学生关注中心与材料之间的关系，体会怎样表达中心意思，帮助学生掌握围绕中心意思写的方法。四、五年级的习作单元分别强化了写人、记事、写景、状物、说明等习作方法的学习，达到把习作写清楚、写具体的目标。本单元围绕这一要素，安排了写人、记事、写景等不同类型的课文，包括精读课文和习作例文，强调培养学生在起草文章之前选材构思的能力，综合运用小学阶段掌握的写人、记事等方法、能力，试着写出中心明确、选材恰当的习作。

一、如何理解文章的中心意思

本单元的导语“以立意为宗，不能以文为本”出自南朝梁代文学家萧统的《文选序》，原文为：“老庄之作，管孟之流，盖以立意为宗，不以能文为本，今之所撰，又以略诸。”以立意为宗的意思是，作者写文章需要传达出自己的

基本观点、意图、情感和态度，也就是文章的主旨所在。每篇文章都要有一个相对集中而明确的中心意思。有了中心意思，文章也就有了“魂”。

“围绕中心意思写”是六年级习作的基本要求，要根据确定的中心选择合适的事例或从不同方面选择材料来写，注意安排好内容的主次和详略；强化中心的内容可以写得具体、详细些，给读者留下更深刻的印象。确定了要写的内容，作者还需要考虑清楚文章想表现什么，即文章的中心意思。一般而言，记人的文章通过人物的言行举止和心理活动，传达出人物的精神世界；记事的文章可以在事物表现出的各种意义中，发现最具典型的意义；写景状物的文章要把握景物的主要特点，写出自己的独特感受。透过事物的表象，认识、把握事物的本质，这样写出来的文章就会有深度。比如，同样是写一家人围坐在桌前的谈话场景，如果内容是爸爸语重心长地指出孩子的错误，就可以将中心意思定在生活的启示上；如果写的是一家人热烈地讨论热播的儿童剧，中心意思就可以是展现温馨的家庭氛围。

有些文章的中心意思暗含在字里行间，没有明确说出来，需要读者从阅读材料中捕捉、概括出来。比如，我们熟悉的课文《我的伯父鲁迅先生》是一篇回忆性散文，作者选取了日常生活中的几件小事，从不同方面说明鲁迅先生爱憎分明，为人想得多、为自己想得少的高尚品质，表达了作者对伯父鲁迅先生的敬爱之情，这就是文章的中心意思。再如，本单元的两篇精读课文，《夏天里的成长》是一篇散文，围绕开头“夏天是万物迅速生长的季节”这句话，描写夏天里有生命的植物、动物，甚至无生命的河流、铁轨、柏油路的“生长”，最后写到了人的成长。《盼》是一篇记叙文，叙述了“我”得到新雨衣、盼望下雨穿雨衣、想借买酱油穿雨衣、如愿穿上新雨衣的经历，运用了语

言、动作、心理描写的方法。这两篇文章都没有直接点明文章的中心意思，但可以从字里行间感受到夏日的生机与活力，以及小孩子急切盼望的心理变化过程。两篇精读课文从不同文体、题材的角度，帮助学生体会围绕中心意思写的方法。

有的文章会用一两句话或一两段话将中心意思明确地表达出来，使中心意思得到进一步提升。如本单元的习作例文《小站》，最后两段话揭示、提升了文章的中心意思——小而温暖。有一种观点认为，选入教科书的《小站》与原文相比，修改幅度较大，最后两段话可有可无。如果删去，也可以从车站月台上的细心布置、月台中间的喷水池和两端的杏花等相关语句中，体会到文章表达的中心意思。这涉及作家作品选入教科书中文本的教学价值问题。写作是沟通的一种方式，作家多半是写作意识强的人，他们通过写作把自己想传达的信息传达出来，达到与人交际、沟通和抒发感情的目的。文学作品的创作，多以读者为中心，很少从学生语文学习需要的角度去思考问题、遣词造句、运用语言。一篇文学作品编入语文教科书，作为课文供学生阅读、学习，其阅读主体发生了变化，功能、价值也随之发生改变，语文教学应注重体现文本的教学价值并让学生领会。

二、《小站》“小”在哪里

《小站》介绍了一个地处山坳、无人注意的北方山区的小站，车站工作人员认真工作、精心布置，给旅客带来了温暖。作者着意从两个方面写小站，一是小站本身的小，二是车站的精心布置。例文的第一个批注：小站的“小”，可以从哪些语句中看出来？文章主要说了两个方面：快车不停，只有慢车才停两三分钟；车站只有一间小屋、几根木栅栏、地处山坳里。精心布置主要表现在：车站月台红榜上的安全



记录、小黑板上的天气预报和报纸摘要、卫生宣传画，特别是月台中间的喷水池和两端的杏花。小站的“小”是客观条件所限，在现有的条件下将小站布置得井井有条，给过往旅客带来温暖，这是文章想要表达的中心意思所在，传达出车站工作人员为旅客服务的高度的责任感。最后两段话让这篇文章更具有深意。

有时候不能只通过阐述一个概念或表现一种现象来体现文章的中心意思，需要选择合适的材料或从不同的方面表现出文章所要传达出的主旨是什么。《小站》的第二个批注，就是在提示教师，教学时要关注这篇习作例文与前面几篇文章表达中心意思的不同方法，并且引导学生给予关注、试着模仿，学习目标也有了适当提升。这是教科书的编排意图所在。

笔者近日就教师怎么理解习作例文《小站》文末的第二个批注做了一次调查，大家对问题的答复多样，主要体现在以下几个方面。

一是对文章中心意思的把握不够全面。多数教师认为，文章突出表现的是小站的“小而精”。第一、第二自然段写小站的“小”，可以理解为车站不起眼。第三、第四自然段从月台、喷水池、杏花等多个方面表现了小站的“小”，是对小站的直接描写，在这里可以理解为小巧。最后两个自然段写的是对小巧精致的小站的感受，可以理解为是从间接感受的角度来表现小站的小巧精致。文章从“小”入手，层层递进地描写了小站。

二是能正确把握文章“小而温暖”这一中心意思。部分教师认为，文章围绕“小”和“温暖”来描写小站，最后两个自然段在表达上起到点明中心、深化主题的作用，能够认识到《小站》与单元内的前几篇文章在表达上的不同之处。文章围绕“小”和“温暖”来描写小站，作者很显然不仅是要写小站的小，而且突出了小站工作人员的精心与用心，写出了它的“小

而温暖”。作者用最后两个自然段来回扣前文，使文章的中心意思更加鲜明，也得到了进一步的提升。教学时，有教师采用对比的方法，提示学生试着删去《小站》的最后两个自然段或者继续围绕小站的“小”来写。学生会发现，有了最后两段，文章表达的中心意思更加突出了，给读者的印象更加深刻了；有的学生还能体会到“围绕中心意思写”的中心意思并不是单一的。这一点也请教师给予关注。

三是拔高了文章的中心意思。有教师认为，文章的前面虽然围绕小站的“小”来写，实际上是表现了小站工作人员的用心负责，而后两段则是借喷泉、杏花来象征小站的工作人员。教学时，教师可抓住“喷泉”“杏花”这两个意象，引导学生理解象征的意义：小站的工作人员勤勤恳恳、忠于职守，在这个平凡的岗位上全心全意为旅客服务，给旅客带去了温暖的春意。也有教师认为，作者最后将小站与光秃秃的山对比，写出了小站虽小，但富有生机，这样可以把小站的“小”表达得更全面、更充分，寓真情于美景之中，表达了作者对小站的喜爱赞美之情。

四是没有发现最后两段话与前文的关联。有的教师认为，最后两段话没有围绕中心意思去写，甚至认为跟单元语文要素不匹配，没有发现这两段话是在前文的基础上提升了文章的中心意思。还有的教师认为，在指导学生选择12个字时，学生受到生活经历的限制，通常会选择“乐、泪、悔、甜”等，习作内容基本上是写人、记事，难以用到小站结尾的表达方法来提升习作的中心意思。由于认为《小站》的这个批注对于学生后面的习作帮助不是很大，有些教师在教学时会忽略这两段话，或是蜻蜓点水，不做深入引导。

三、教学该怎么处理

习作单元自成体系，具有整体性。教师要

建立精读课文、《交流平台》《初试身手》、习作例文与大习作之间的联系。每个习作单元选编的两篇习作例文，在选取材料、表达方法、目标与要求等方面各有侧重。两篇例文的作用不同，第一篇习作例文的旁批关注局部或某一点内容，针对精彩的、表达上有特点的、有启发或者有疑问的词句段作批注，一般不对体会、感受等内容作批注；第二篇习作例文侧重引导学生体会训练点，对特别精彩的或者与第一篇习作例文表达上有明显不同的地方，会提出两三个问题。如《小站》以提出问题的方式，引导学生体会训练点：课文处处突出小站的“小”，从哪些语句中可以看出来？最后两段没有再写小站的“小”，这在表达上有什么作用？教师也可以引导学生在空白处简单地写一写自己的批注。

（一）不能把习作例文当成略读课文来教

教师拔高习作例文的学习目标与要求，将例文当成略读课文来教，是普遍存在的现象。比如，教师在教学《小站》时，可让学生通过有感情地朗读来体会作者对小站的赞美之情，在反复诵读的基础上，问学生“温暖”由何而来——“春意”，“春意”又是通过什么事物反映出来的——“杏花”，再追问杏花与春天有关系，可以反映“春意”，表现“温暖”；但喷泉与春天没有关系，它又怎么能表现春天，给人带来温暖呢……这样的教学将简单问题复杂化，严重偏离了教科书选编习作例文的意图。例文与略读课文的编排方式不同，承担的任务也不同。安排习作例文意在引导学生学习模仿例文的写法，解决习作上的困难。比如，三年级上册习作单元的两篇习作例文《我家的小狗》《我爱故乡的杨梅》，一篇写小狗，另一篇写杨梅，为学生写动物和植物提供了很好的写作范例。学生的习作困难是“写不长”，那么如何写可以

把文章写得清楚一些呢？学习例文的写法就能从中获益。

（二）习作例文不需要整篇完整地学，可以根据目的分部分、有选择地学习

比如，教师在引导学生学习《我爱故乡的杨梅》一文时，可以先学习描写杨梅的味道一段，与学生共同研究作者用什么方法把味道写得那么清楚。在提炼出“写变化”这一方法后，再请学生回到前文中去找另外的描写变化之处。不用按部就班地从外形、颜色、味道一步一步学习描写杨梅特点的词句，应抓住学生学了就可以用的方法，有选择地学习文章的部分句段。

（三）习作例文的使用方式多样，没有固定的模式

习作例文可与《初试身手》结合起来学习，让学生自主阅读，领悟写作方法，试着运用例文中的一些写作方法；也可以在大习作指导课上，帮助学生掌握一些写作方法。比如，教师可提示学生结合《小站》的思考题“文章表达的中心意思是什么？怎么一步步表达的？”再借助文末第二个批注了解这篇文章在表达上与其他几篇文章不一样，即作者首先简要介绍小站的“小”，其次用较多的笔墨写小站布置得井井有条，最后点出小站带给旅客“温暖”，提升了中心意思。这也为学生完成本单元大习作提供了不一样的表达样式。习作例文还可以用在大习作讲评课，教师要发挥习作例文的诊断作用，帮助学生进一步明确该如何去表达，进而修改自己的习作。

（四）习作例文的选用要为写好大习作服务

例文对大习作的服务作用，相当于教师在平时指导习作时，自己找的让学生模仿的例文。教师要明确一点，习作单元所有的着力点、落脚点都在大习作上。在教学中要能够一步步地往前推进，但不是层层递进。这是一个动态的



过程，可以分步骤，把每个步骤的任务弄清楚了，就很容易达到教学目标。要将课文、习作例文视作一个整体，课文也是学生学习写作的范例。课文的选编和本单元的习作主题、语文要素关联紧密，教师既要用好例文，又要灵活使用课文。在教学习作时，眼光不能只落在习作要求上，也不能只落在两篇例文上，整个单元都是完整的习作学习材料。教师要将其前后贯通，作为整体使用，体现出统编教科书阅读铺路、由读到写的编写理念。

六年级上册习作单元以汉字的内涵引出话题，提供了12个汉字，学生可选择一个感受最深的汉字写一篇习作，也可根据自己的生活经验选择其他的字。习作的主题范围广、材料来源自由，突出了“围绕中心意思写”这一习作要素。学生可以写生活中发生过的事情，也可以写想象故事。教科书提示学生完成习作的思路：第一，选定汉字，想清楚自己要表达的中心意思，如玩出了名堂、乐出了健康；第二，用拟提纲的方式选择材料，从不同的方面或选择不同的事例来写。

“围绕中心意思写”要求从“不同的方面或选择不同的事例来写”，这不是新的知识和新的要求。比如，三年级下册第七单元的“了解课文是从哪几个方面把事物写清楚的”，从了解、体会文章写法上提出阅读方面的学习要求，《我们奇妙的世界》的课后练习题“说说课文分别从哪几个方面写了天空和大地”，《海底世界》的课后练习题“说说课文是从哪几个方面介绍海底世界的”，意在落实单元语文要素。又如，五年级下册第四单元习作“从多个角度写一个人当时的表现”，如“他的面部表情是怎样的？眼神与平时一样吗？他有哪些不寻常的举动？他说了哪些话？说话时的语气是怎样的？周围的人有什么反应？”，习作单元选取最典型的事例表现人物的特点，等等。统编教科书在阅读、

习作部分都安排过学习从不同方面、选择不同事例表达的方法，这些实际上都是在学习围绕中心意思来写。学生基本上知道了可以从不同方面或选择合适的事例作为材料来写出中心意思，一般情况下不会跑题。习作教学不仅要联系学生的生活经验，而且要关联学生以往的学习经验，包括阅读方法、能力，将其迁移运用到新的课堂学习中来。

笔者观摩过六年级上册习作单元的一节习作指导课《围绕中心意思写》。学生在口头交流话题环节的表现还是非常不错的，他们的思维很活跃，基本上能知道怎么围绕某个汉字从不同方面来写。授课教师出示教科书中的“甜、乐、泪、暖、悔、望、忙”等12个汉字，让学生说说自己感受最深的是哪个字，看到它想到了什么。有好几位学生选择“忙”字，一位学生围绕“忙”字，想到了他的父亲特别忙，平常上班开会、加班，回家后要指导自己学习，还要做家务。接着，另一位学生由“忙”字想到了三个方面：一是人物，大人小孩、各行各业的人都在忙；二是生物，动物、植物和微生物，看得见的、看不见的都在忙；三是事物，人工事物、自然事物从早到晚也都忙个不停。用授课教师的话来说：“这位同学想得太全了，从一个忙字就想到了这么多。”

面对学生围绕某个字选择材料的种种表现，笔者认为，这个环节的教学好像少了些什么。比如，有位学生说了那么多的“忙”，他是否清楚万事万物为什么这样“忙”，自己要表达什么样的中心意思，教师还缺少进一步的交流引导，以使全班学生受到启发。在此次习作指导过程中，教师要引导学生了解，每个人选的字不同，表达的中心意思也是不同的；即使大家选了相同的字，想表达的中心意思也可以是不同的。从不同方面或选择不同事例表现中心意思，还要考虑如何安排材料才能有一定的条理，哪些

内容可以写得具体些、详细些。

习作指导的主要目的之一，就是引导学生在自己的习作实践中运用习得的写作方法，体现出习作指导课的教学价值。《夏天里的成长》的作者以夏天不同事物的生长作为例子，使学生感受到夏日里的生机与活力，这就是文章表达的中心思想。《交流平台》明确提示了两篇精读课文中用到的围绕中心意思写具体的方法，教师应该引导学生给予关注，并在自己的习作实践中运用。这是习作指导课的价值所在。

事实上，基于前几个年级对习作方法的学习积累，学生的习作能力不断提升，有时候即使教师没有进行相关方法的指导，他们也能在习作中尝试运用之前习得的方法。在这节习作课上，笔者发现，有学生试着模仿例文《小站》结尾的表达方法，提升想要表达的中心意思。如学生习作《悔恨难当》的结尾：“人生有很多后悔的时候，但你能不能停留，要向前走，加油！我一定不会再让这些后悔的事情发生。”《泪》的结尾：“人人都说隔代亲，爷爷对我的隔代之爱让我热泪盈眶。”当然，笔者所举的学生习作示例主要是针对《小站》文末第二个批

注来说的，并不意味着本次学生的习作都需要有一个揭示、提升中心的结尾。这不是小学阶段习作“围绕是中心意思写”教学追求的目标，初中语文教科书还会专门安排“如何突出中心”“审题和立意”等写作训练。能选择适合的材料进行表达，是本次“围绕中心意思写”习作的关键。

当前的语文教学到了需要深入理解、深刻领会统编教科书编排意图的新阶段，教师选择研究的范围不宜太宽、太泛，可以对教学实践中的一两个问题或一两个方面开展研究，以点带面，深入下去找到解决同一类问题的办法，明确改进教学的方向。以习作能力发展为主线组织单元内容，既是统编教科书编排上的创新之处，又是对语文教科书编排方式的一大突破，同时，也给语文教师使用好统编教科书带来了挑战。统编教科书虽然经过试教试用，但只验证了这种编排方式的可行性，还没有多少值得借鉴、能够推广的有效经验，需要教师在今后的教学实践中积极探索，加强研究。

（责任编辑：邝逸宁）