

基础教育教材综合研究基地科研基金项目 申报书

项 目 名 称	小学低段语文教材拟人化动物叙事 对学生语言能力的影响机制研究
申 报 组 别	<input checked="" type="checkbox"/> 本科、硕士生组 <input type="checkbox"/> 博士生组
申 请 人 姓 名	施懿
所 在 院 系 所	教师教育研究院
申请人电话及手机	15888834916
申请人电子信箱	202421010109@mail.bnu.edu.cn
导 师 姓 名	朱旭东
导 师 职 称	教授
导 师 所 在 单 位	教育学部
导师电话及手机	010-58804055
导 师 电 子 信 箱	zhuxd@bnu.edu.cn
填 表 日 期	2025.10.15

基础教育教材综合研究基地

2025 年制表

填 表 说 明

- 1、 申报书各项内容，务必实事求是，表达明确严谨，字迹清晰，格式正确，否则不予受理。
- 2、 申报书请用 A4 纸双面印制，左侧装订。格式、内容应与电子版相同。

二、项目研究方案及摘要

项目摘要（限 150 字以内）

本研究以统编版小学低段语文教材为对象，聚焦其中的拟人化动物叙事文本。基于朴素阅读发展观等理论，通过构建文本分析框架与开展个案研究，系统考察此类文本的叙事特征、教学应用及其影响学生语言能力的内在机制。研究成果旨在为教材编写优化与课堂教学改进提供学理依据与实践参照，助力学生语言能力发展。

项目研究方案

（一）立论依据

1.项目背景

（1）政策引领与客观要求：核心素养视域下低段语言能力开发的紧迫性

当前我国语文课程改革持续深化，核心素养导向明确，强调语言建构与运用、文化传承与理解等综合能力的培养。《义务教育语文课程标准(2022 年版)》明确提出：“语文学科是一门兼具实践性和综合性的课程，要求学生在学习过程中积累语言文字经验，掌握语言文字的运用规律，提升语言文字的实践运用能力。”^[1]这一意见突出了以语用为导向的教学理念，为小学语文教学指明了方向。语文课程中思维能力、审美创造、文化自信的发展均以语言运用为根基，并在学生个体语言经验建构中得以实现。

在此背景下，统编版小学语文教材作为国家意志与教育理念的载体，其文本选择与编排具有极高的研究价值。低段（1-2 年级）是儿童语言发展的关键期，这一阶段的课程设计尤为关键。长期以来，我国低年级语文教学在实践中常陷入“唯识字论”的困境。因而有学者指出，根据中国儿童学习语文的特点，将“识汉字”和“学语言”作为低年级语文教学的两个重点，能够促进低年级儿童语言能力在语言发展的最关键期得到最充分的发展^[2]。为切合新课标的要求，也有学者提出在保留统编教材特色的基础上，注重听、说、读、写并进，对单元学习内容、方法和任务情境等要素进行整合^[3]。可见，探索如何在识字教学之外，高效地利用教材文本促进学生语言能力的全面发展，已成为落实新课标、深化课程改革的紧迫课题。

（2）现实背景与认知基础：拟人化动物叙事作为理想语言学习载体的独特性

拟人化动物叙事是小学低段语文教材中占比显著、儿童喜闻乐见的文本类型。它并非简单的动物角色代入，而是将人类的社会属性、情感思维赋予动物形象，通过动物世界的故事折射人类社会，兼具文学趣味性与教育启发性。这类文本占比高根本原因在于其高度契合小学一、二年级学生的认

^[1] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022 年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.

^[2] 吴忠豪.低年级语文课程改革的新路径——《小学低段语文“双重点”课程建设与实践研究》序[J].语文建设,2016,(31):77-78.

^[3] 陈先云.统编小学语文低年段教材的修订要点和使用建议[J].语文建设,2025,(06):50-54.

知发展规律与心理特点。

根据皮亚杰的认知发展理论，此年龄段的儿童正处于“前运算阶段”，其思维具有泛灵论、自我中心和符号功能开始发展的特点。拟人化动物叙事恰恰迎合了该阶段儿童的认知发展特点：它将动物赋予人的情感、语言和行为，这与儿童的“泛灵论”思想天然契合，使他们感到亲切且易于接受；动物角色的“去身份化”能有效降低“自我中心”儿童在理解他人视角时的难度，增强其情感共鸣与角色代入感。同时，基础阅读能力和基础写作能力是学生语文学习的两大关键能力，阅读是信息的输入，写作是信息的输出^[4]。拟人化动物叙事以其生动的角色、有趣的情节和充满想象力的语言，为儿童提供了优质、可理解且极具吸引力的语言输入，能有效激发其阅读兴趣，并在愉悦的阅读过程中，自然而然地积累词汇、熟悉句式和篇章结构。这种基于兴趣和情感驱动的学习，远比枯燥的语法讲解和机械操练更为高效，为后续的书面和口头表达输出奠定了坚实的基础。因此，该类文本是低段学生发展语言能力的理想载体和独特路径。

(3) 研究缺口与创新方向：教材中拟人化动物叙事的作用机制研究有待丰富

尽管“拟人化”与“动物叙事”在哲学、文学、传播学等领域已有较多探讨，如陈佳冀对动物叙事类型进行划分^[5]，心理学也关注其道德情感功能，如许丽颖等人借社会认知存在链讨论动物作为非人类主体如何引发人们的道德关怀^[6]。现有教育学视角的研究也多集中于探讨其对于儿童道德品质、亲社会行为或知识习得的影响，如钟村对小学语文动物叙事价值取向的分析^[7]，还有韩映虹等人实验研究表明拟人化动物绘本在社会性教育中的局限性^[8]。但“拟人化动物叙事”作为一个整体概念，如何通过其独特的文学性、拟人化修辞、叙事结构等文学呈现特性作用于低段学生的词汇习得、句式掌握、语篇理解及表达动机等语言能力，其路径仍是一个未被打开的“黑箱”，学界关于该方向的研究尚显薄弱。王荣生教授指出语文教材需明确“课程内容教材化、教材内容教学化”，为本研究如何将拟人化动物叙事的文本特性转化为可操作的教学内容与策略提供了理论指引。在辨清课程目标与教材内容的学理上^[9]，本研究旨在关注学生语言能力，探索“拟人化动物叙事”这一教材内容对学生语言能力这一课程目标的影响机制，这不仅是对现有研究不足的重要补充，更是对深化语文课程改革、实现新课标育人目标的直接理论回应与实践探索。

2.研究意义

(1) 理论意义

①深化叙事理论的教育应用：将叙事理论、社会文化理论、认知语言学等与语文教育具体情境相结合，丰富儿童语言发展理论。

②构建教材文本分析框架：明确界定“拟人化动物叙事”在教育学视域下的内涵与外延，构建针

^[4] 王学进.图式理论支持下的读写融合点的选择向度[J].小学教学设计,2022,(07):4-7.

^[5] 陈佳冀.中国文学动物叙事的生发和建构[D].上海大学,2011.

^[6] 许丽颖,喻丰,邬家骅,等.拟人化:从“它”到“他” [J].心理科学进展,2017,25(11):1942-1954.

^[7] 钟村.小学语文动物叙事的类型分析[J].青年文学家,2014,(21):176-177.DOI:CNKI:SUN:QNWJ.0.2014-21-123.

^[8] 韩映虹,杨红,孙丹妮.人物绘本和拟人化动物绘本教育效果差异研究——来自幼儿利他性助人行为干预的实验证据[J].陕西学前师范学院学报,2019,35(08):1-6.

^[9] 王荣生,倪文锦.论语文教材中的“定篇”类型选文[J].全球教育展望,2002,(01):46-50.

对小学低段语文教材的拟人化动物叙事分析框架，细化其类型、主题与呈现方式。

③揭示语言能力影响机制：探索拟人化动物叙事如何通过情感共鸣、认知图式建构、隐喻理解等心理路径，促进学生的词汇习得、句式掌握、语篇理解及表达意愿等语言能力发展，弥补现有研究在“语言发展”维度上的不足。

（2）实践意义

①优化教材编写：为统编版及未来语文教材中拟人化动物叙事类文本的遴选、编排与助学系统设计提供实证依据与学理参考。

②指导教师教学：揭示有效的教学策略，帮助教师超越“讲课文”模式，充分利用拟人化动物叙事的特性，设计促进学生语言能力发展的教学活动，实现“教课文”到“教语文”的转变。

③促进学生发展：通过提升拟人化动物叙事的教学效能，更有效地激发低段学生的语言学习兴趣，夯实语言基础，提升语文核心素养。

3.国内外研究现状

（1）关于拟人化动物叙事的研究

①拟人化动物叙事的哲学解读与艺术表现

“拟人化”（personification）源于拉丁语 persona（面具、角色、人格）和 facere（制造），意为“人格化”。公元1世纪，昆体良在其《雄辩术原理》中提出“虚构人物”（fictiones personarum）的概念，即让无生命物、抽象概念甚至已故之人开口说话或具有人的行为。这被认为是将拟人化作为独立修辞格进行理论阐述的最早系统尝试之一。而在中国古代，庄子在《齐物论》中也曾借“庄周梦蝶”的寓言探讨物我界限。“拟人化”作为哲学与文学意义上的概念随着中西方文化的发展不断绵延至今。在西方当代哲学中，以史蒂芬·夏维罗（Steven Shaviro）为代表的哲人对其进行了批判性的重构，提出“谨慎的拟人化”（Cautious Anthropomorphism），认为应当在不消除人类的前提下，谨慎地给世间万物赋予“情感”，以尽可能消弭人和万物在本体上的差异，实现“去人类中心”的效果^[10]。

“动物叙事”（Animal Narrative）作为一种文学与文化表达形式，其发展经历了从工具性符号到主体性存在的深刻转变，跨越神话寓言、道德训诫、生态反思等多个维度。在东西方的神话寓言中，都能见到“动物叙事”之运用，古希腊《伊索寓言》借助狐狸之口隐喻人性弱点，中国《诗经·豳风·鸱鸮》中将猫头鹰拟作剥削者批判。启蒙运动后，西方文学常借助动物抒发情感，例如18世纪劳伦斯·斯特恩《感伤的旅行》中将驴子塑造为人类苦难的共情对象，开启“动物苦难叙事”传统；19世纪杰克·伦敦《野性的呼唤》中通过叙述雪橇犬巴克的故事，讨论达尔文主义。近现代以来，西方的“动物叙事”发展多元化，既包含对“人类中心主义”的辛辣拷问，如彼得·辛格在《动物解放》中强调动物苦难

^[10] 唐伟胜.谨慎的拟人化、兽人与瑞克·巴斯的动物叙事[J].英语研究,2019,(02):30-39.

本体；又包含后人类主义的颠覆性批判，如卡夫卡在《变形记》中将人异化为动物。在中国，最早明确提出“动物叙事”这一概念的是2004年唐克龙的博士论文^[11]。在此以后，以陈佳冀为代表的学者结合中国当代文学对“动物叙事”展开等多个层面的详尽探讨与系统论述，认为“动物叙事”是通过对动物形象的塑造来表述这些有关动物的形形色色的故事，进而更加深入到对社会、文化、人性等更深层面上的探求^[12]。动物叙事的终极指向是“人、动物与自然”这一自人类诞生之日起就复杂交织的三维关系^[13]，包含把动物作为自然象征母题的两种类型表达，即：人与自然的沟通与和谐；人与自然的冲突与对立^[14]。

近年来，将“拟人化”与“动物叙事”两概念进行紧密融合的研究多集中于影视传播学领域。例如吴昊悦选取中、美两国经典动物卡通形象，分析比较了其拟人化特征在各自文化语境下表现的差异性及成因，归纳出经典动物卡通形象的“拟人化”规律^[15]。而姜常鹏等则强调动物题材纪录片中拟人化作为叙事手法体现的动物人格化、性格化^[16]。无独有偶，西方传播学者 Giangregorio 探讨了作家和电影制作人如何在人与动物的视角审视西方文学传统，思考为何采用拟人化的动物展开叙事^[17]。

②拟人化动物叙事的心理学作用

Inagaki 等学者早在1991年便提出“拟人化”对儿童对动物认识的作用^[18]，而神经科学的发展让 Franklin jr 等能够从 fMRI 的证据直接验证人们对动物拟人化产生共情，研究表明，人们在看到同类遭受苦难时。与共情反应相关的前扣带皮质和前脑岛会被激活，而看到动物受伤的图片同样也会激活这两个区域^[19]。皮亚杰曾将儿童认知发展分为四个阶段，其中前运算阶段儿童发展的主要特点之一便是“泛灵论”（Animism），2-7岁的儿童会将无生命物或动物赋予意识或情感，这一心理认知规律恰恰契合了拟人化动物叙事文本在小学低年龄段的应用。然而，目前心理学中讨论拟人化动物叙事作用的研究主要以道德与情感为研究主题，在语言发展方面的探索比较少，例如宗阳等学者立足自

^[11] 徐福伟. “动物叙事”的界定及其发展历程[J]. 胜利油田职工大学学报, 2008, (01): 29-30.

^[12] 陈佳冀. 时代主题话语的另类表达——新世纪文学中的“动物叙事”研究[J]. 南方文坛, 2007, (06): 56-60. DOI: CNKI:SUN:NFWT.0.2007-06-014.

^[13] 陈佳冀. 中国文学动物叙事的生发和建构[D]. 上海大学, 2011.

^[14] 陈佳冀. “动物”的隐喻: 关乎人与自然的诗性叙事——中国当代生态文学创作中一类母题类型研究[J]. 北京社会科学, 2014(8): 9. DOI: 10.13262/j.bjsshkxy.bjshkx.

^[15] 吴昊悦. 动物卡通形象的拟人化研究[D]. 中国矿业大学, 2014.

^[16] 姜常鹏, 陈敏南. 动物题材纪录片拟人化手法的两种表现方式[J]. 中国电视, 2016, (11): 68-72.

^[17] Giangregorio, K. (2024). Humanity and Hybridity: From “Seeming-Beasts” to “Semihumans” and Speaking Animals (Order No. 31295061). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (3059233117). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/humanity-hybridity-seeming-beasts-semihumans/docview/3059233117/se-2>

^[18] Inagaki K, Hatano G. Constrained person analogy in young children's biological inference[J]. Cognitive development, 1991, 6(2): 219-231.

^[19] Franklin A, Berens S, Bird C M. Left middle frontal gyrus represents color categories but not metric differences in color; evidence from fMRI adaptation[J]. Journal of Vision, 2013, 13(9): 468-468.

然共情讨论拟人化、自然共情与亲环境行为之间的复杂关系^[20]，许丽颖等则借助社会认知存在链（social cognitive chain of being）讨论动物作为非人类主体如何引发人们的道德关怀^[21]。

③拟人化动物叙事在儿童教育中的应用

尽管拟人化动物叙事在当前小学各学科教材中应用广泛，但在教育学视阈下讨论这一概念的研究仍然相对匮乏。霍悦馨结合包含动物元素的插画讨论了为何叙事性插画能够帮助儿童理解科普故事，提升场景表达能力^[22]。Russell 则借助包含动物的道德故事，考察动物叙事对幼儿亲社会行为和故事回忆的影响，对如何利用动物故事展开道德教育给出了一系列建议^[23]。韩映虹等人的一系列实验研究则表明，在培养幼儿的利他性助人行为等亲社会行为方面，真人绘本的教育效果显著优于拟人化动物绘本。其心理机制在于，处于前运算阶段的幼儿难以理解拟人化动物的隐喻性，更难以将动物角色的行为迁移到现实人类情境中。这揭示了拟人化叙事在社会性教育中的局限性，提示教育工作者文本筛选时需要注意从幼儿认知特点考察文本内容的隐喻水平^[24]。陈先云在对统编教材的修订说明中，虽提及为减少学习难度而“减少动物题材类课文，删去学生理解难度大或受到质疑的课文”，但这恰恰从反面印证了此类文本在教材中原有的重要地位及其遴选的必要性与审慎性。这类文本之所以经久不衰，根本原因在于其高度契合小学一、二年级学生的认知发展规律与心理特点^[25]。

（2）关于儿童语言能力的研究

①语言能力内涵的研究

国外学者关于语言能力的研究已有很长的历史。“语言能力”这个概念最早是由 20 世纪语言学家乔姆斯基提出，并对语言能力的内涵进行了论述。乔姆斯基(Chomsky)认为语言能力其实就是指抽象的语法知识，与言语对象的行为无关，他将语言能力与语言运用区别开来，语言能力不等同于运用语言的能力。海姆斯 (Hymes) 则持反对观点，他认为语言能力通常被解释为使用语言的能力或表达语言的能力。与乔姆斯基相比，海姆斯的交际语言能力更强调语言的运用^[26]。

国内有的学者根据传统的经验定义方法把语言能力等同于语文能力，通常被解释为运用语言的

^[20] 宗阳,王广新.拟人化、自然共情与亲环境行为[J].中国健康心理学杂志,2016,24(09):1432-1437.

^[21] 许丽颖,喻丰,邬家骅,等.拟人化:从“它”到“他” [J].心理科学进展,2017,25(11):1942-1954.

^[22] 霍悦馨.叙事性插画在科普类儿童绘本中的应用研究[D].景德镇陶瓷大学,2022.

^[23] Russell, S. J. (2022). The Animals in Moral Tales : The Influence of Character Realism and Narrative Theme on Young Children’s Prosocial Behaviour and Story Recall (Order No. 31824712). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (3161888214).

<https://www.proquest.com/dissertations-theses/animals-moral-tales-influence-character-realism/docview/3161888214/se-2>

^[24] 韩映虹,杨红,孙丹妮.人物绘本和拟人化动物绘本教育效果差异研究——来自幼儿利他性助人行为干预的实验证据 [J].陕西学前师范学院学报,2019,35(08):1-6.

^[25] 陈先云.统编小学语文低年段教材的修订要点和使用建议[J].语文建设,2025,(06):50-54.

^[26] 陆蓓蓓.人工智能时代指向小学生语言能力发展的语文课程改进[D].江南大学,2021.DOI:10.27169/d.cnki.gwqgu.2021.000472.

能力，即听、说、读、写的语言技能^[27]。这种对语言能力的理解并未明确其内涵，只是外延的描述。还有的学者从其他学科入手对语言能力的概念进行定义，如孙荻芬从心理学视角解释，语言能力是支持个体语言行为顺利完成的心理因素，是一种动态的行为过程，即语言符号感知、思维、情感体验和记忆表现的相互整合和促进的过程^[28]。毛羽认为语言能力是一种综合性的实践能力，具体表现为运用语言符号系统进行完整语言交际，达成语言交际目的的能力^[29]。从认知心理学的视角出发，认知语言学认为语言既是人对现实世界的认知过程和认知结果，又是认知活动的工具。人的语言能力是通用认知能力的一部分，人习得语言与其他认知活动具有相同的规律(文秋芳等，2013)。它直接借用认知心理学的研究成果，根据人类的各种认知能力对具体的语言现象进行分析描写。而心理语言学则研究人类个体如何获得、理解和生成语言的，它从心理过程和心理机制的角度来研究人类的语言活动特点。

②语言能力构成的研究

语言测量领域对语言能力的结构研究始于心理测量—结构主义时期，并且历经了三个不同的阶段，分别是技能/成分说阶段、一元化阶段和交际能力模型的建立阶段。语言能力的技能成分说较为经典的模型是 Lado 的“技能/成分”模型和 John Carroll 的语言能力模型^[30]。成分指语音、语调、重音、音素、词汇及词汇的有意义的排列，而技能则指语言运用的技能，如听、说、读、写。技能成分说继承了结构主义语言学的特点，在心理学上受到行为主义心理学和心理测量学的影响，行为主义心理学所倡导的学习理论为技能成分说提供了支持，心理测量学则为其在测验开发上提供了技术支持。这一时期的语言能力观并不重视在真实的语言交际情景中的语言能力。语言能力一元假说则是反对将语言划分为成分和技能来看待，认为语言能力是单一的结构。第三种交际语言观源自社会语言学的发展，人们认识到人类的语言交际不能全凭抽象的语言能力，这一观点不仅认识到使用语言时具体语境的重要性，同时也认识到语言的使用是一个动态的交际过程。Canale 和 Swain 在 1980 年提出了语言交际模式。该模式由四部分组成：（1）语法能力（2）社会语言能力（3）语篇能力（4）交际策略能力^[31]。Bachman 对语言能力模型进行进一步发展，构建三因素模型：（1）特质因素，即能力（包括语言能力和策略能力）（2）技能因素，指心理生理运动机制（3）方法因素，包括语言

^[27] 胡明扬.语言知识和语言能力[J].语言文字应用,2007(03):5-9

^[28] 孙荻芬.关于培养中学生语言能力的探讨[J].教育科学研究,2001(02):47-50

^[29] 毛宇.基于建构主义的儿童语言能力形成与培养[J].中国教育学刊,2007(07):55-57

^[30] 康翠萍.学生语言能力发展研究[D].北京师范大学,2012:8-20..

^[31] CANALE M, SWAIN M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing[J]. Applied Linguistics, 1980, 1(1): 1-47.

使用的情境、信息的分布、信息的类型和反应的方式等^[32]。应用语言学中交际教学法的倡导者们认为，教学材料是影响课堂交际和语言使用质量的重要因素，因而担当着促进交际性语言使用的重要作用。他们认为，交际教学中通常使用三种材料：以篇章为基础的材料、以任务为基础的材料以及实物教具^[33]。

此外，不同于语言测量，从心理语言学的角度来说，语言能力应该包括语言理解能力和语言表达能力。同时，受认知心理学影响，心理语言学的相关研究发现与语言发展关系最为密切的认知能力包括元语言意识（与语言习得相关的元认知能力）和更高阶的思维能力，如批判性思维能力。研究表明，对中文阅读来说，阅读的核心要素包括以下三个关键的元语言意识，包括语音意识、词素意识、正字法意识。以上述理论为基础，康翠萍构建语言能力框架，语言能力的核心是语言运用能力，同时受语言认知能力和高阶思维能力的制约，三个维度能力从基础到高级在中小学生语言发展和培养的不同的阶段相互重叠和交织^[34]。

③小学生语言能力培养的研究

现有研究从多个维度探讨了基于教材的教学策略，为系统性开展语言教学提供了清晰路径。一是深入分析与挖掘教材文本自身的语言特点，是实施教学的基础。如吕银萍强调“立足文本，挖掘特色”，在《荷花》的教学中，教师引导学生聚焦“挨挨挤挤”“冒”等关键字词，通过想象画面、动手绘画等方式，感受文章用词之精妙，从而培养学生的语用意识^[35]。二是统编版教材采用“人文主题”与“语文要素”双线组织的单元结构，为教师系统性培养学生语言能力提供了蓝图。曾雪莲在研究中明确提出“单元完整，运用语言”的策略^[36]。三是利用教材中强调读写结合。教材中的选文是学生进行书面表达最直接的范例，读写结合是实现语言知识向语言能力转化的关键环节，如以《总也倒不了的老屋》为例，设计续写练习，让学生想象还有哪些动物会来求助，老屋会如何回应^[37]。四是情境创设和多元对话，学者陆蓓蕾提出语文课程教学应基于教材文本，注重语言情境的创设与多元对话的体验^[38]。上述培养策略为本研究提供实践路径参照，但已有研究较少聚焦“拟人化动物叙事”的教材文本，教学策略尚未凸显此类文本的特殊性，因而这也将成为后续本研究的创新空间。

^[32] Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). The construct validation of self-ratings of communicative language ability. *Language Testing*, *13*(1), 1 – 23. <https://doi.org/10.1177/026553229601300101>

^[33] Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

^[34] 康翠萍.学生语言能力发展研究[D].北京师范大学,2012:8-20..

^[35] 吕银萍. 指向语用能力的小学低中段语文阅读教学策略[J]. 智慧阅读, 2025(8).

^[36] 曾雪莲. 小学生语言能力发展教学策略——以统编版教材中高年级语文课文为例[J]. 新课程教研, 2023(17).

^[37] 吕银萍. 指向语用能力的小学低中段语文阅读教学策略[J]. 智慧阅读, 2025(8).

^[38] 陆蓓蕾. 人工智能时代指向小学生语言能力发展的语文课程改进[D]. 无锡: 江南大学, 2021.

(3) 关于拟人化动物叙事对学生语言能力的影响研究

目前国内期刊对于拟人化动物叙事对学生语言能力的影响的讨论几乎是空白，而国外已经有部分学者对拟人化动物叙事对学生的影响展开长期研究。在讨论为何选用动物编制故事提升学生语言能力的研究中，Young 指出人类对动物更容易产生兴趣，这种兴趣通常是由同理心和好奇心驱动的，是一种由于亲环境行为改变的内在激励因素^[39]，在这样的心理机制下，采用动物而非花草岩石等作为拟人化叙事的主人公对学生更具有激励意义。脑科学证据表明，儿童看到熟悉的文字时，视觉词形区被激活，从而能更为敏锐地记忆和捕捉信息^[40]，提升语言学习的效率，这为反复采用相同的动物展开儿童语言教学提供了参考。在讨论为何选用拟人化的动物提升儿童语言能力的研究中，有学者针对 5 岁儿童展开了实验，他们让孩子们与自己共度一本关于熊的书，实验组的熊是拟人化的贝伦斯坦熊，对照组的熊则从生物学角度描绘，选取动物百科全书的图案，研究结果表明，阅读《贝伦斯坦熊》的孩子们表现出标准的人类中心推理模式，但阅读《动物百科全书》的孩子则采用了生物学模式，研究者指出这说明城市 5 岁儿童已经可以根据具体情况采取生物或人本的立场，儿童读物可能支持幼儿以人为本的推理^[41]。另一个研究团队的实验同样指出，拟人化语言会影响儿童对动物的态度，使他们在情感上更易产生亲近与共情^[42]。然而，Ganea 则进一步通过实验反思，当儿童阅读带有拟人化语言的动物绘本时，更容易将动物理解为“有意图、会说话”的主体，从而在一定程度上干扰了他们对动物真实属性的认识^[43]。针对这一观点，Reider 等学者认为只需要进行恰当的拟人化表达，便能够够通过社交化叙事模式降低儿童理解难度，增强其语言复述与叙事组织能力^[44]。事实上，不仅在常规课堂教学中，拟人化动物叙事被用于提升学生的语言能力，在针对语言发展障碍儿童的特殊治疗中，这一方法的应用也非常常见，例如 Arad 曾指出在针对品行障碍或注意力缺陷多动障碍的儿童的治疗时，医生常要求儿童把亲人想象成动物来展开表达，它为会诊提供了可预测的结构，营造了一种有趣、无威胁的氛围，促进所有年龄段儿童参与治疗过程。儿童通过将自己对

^[39] Young A, Khalil K A, Wharton J. Empathy for animals: A review of the existing literature[J]. Curator: The Museum Journal, 2018, 61(2): 327-343.

^[40] Bolger D J, Perfetti C A, Schneider W. Cross - cultural effect on the brain revisited: Universal structures plus writing system variation[J]. Human brain mapping, 2005, 25(1): 92-104.

^[41] Waxman S R, Herrmann P, Woodring J, et al. Humans (really) are animals: Picture-book reading influences 5-year-old urban children's construal of the relation between humans and non-human animals[J]. Frontiers in psychology, 2014, 5: 172.

^[42] CONRAD M, MARCOVITCH S, BOSEOVSKI J J. The friendly fossa: The effect of anthropomorphic language on learning about unfamiliar animals through both storybooks and live animal experiences[J]. Journal of experimental child psychology, 2021, 201. DOI:10.1016/j.jecp.2020.104985.

^[43] GANEA P A, CANFIELD C F, SIMONS-GHAFARI K, 等. Do cavies talk? The effect of anthropomorphic picture books on children's knowledge about animals[J]. Frontiers in psychology, 2014, 5: 283. DOI:10.3389/fpsyg.2014.00283.

^[44] REIDER L B, LOBUE V. The influence of anthropomorphism on children's learning and attitudes toward snakes[J/OL]. Frontiers in developmental psychology, 2024, 2. DOI:10.3389/fdyps.2024.1356604.

每一个家庭成员的认识、感受、愿望转化为对动物性格特征和关系的描述，表达所感受到的冲突，澄清关于自我和他人的错误信念，并在安全的环境中将愿望、恐惧、攻击性情绪和幻想外化。研究认为拟人化动物叙事考虑了儿童的发展能力，并利用他们在虚构世界中自发的快乐来最大程度地减少焦虑，还为家庭成员之间的对话提供了工作隐喻，这些隐喻后来成为治疗课程中不可或缺的一部分^[45]。

由此看出，拟人化动物叙事既能在知识运用、技能学习、情感表达等多个层面对儿童语言学习产生影响，因此，探讨其对学生语言能力的具体影响机制，尤其是在语文教学情境中的作用方式，具有重要的理论与实践价值。

(4) 文献综述的发现

在对国内外相关研究进行系统述评的基础上，本研究发现，现有研究已为“拟人化动物叙事”奠定了坚实的哲学与文学理论基础，并从心理学角度证实了其与儿童“泛灵论”认知特点的高度契合性，尤其在激发道德情感与亲社会行为方面成果显著；同时，关于儿童语言能力的研究也已从结构主义走向多元、动态的交际模型，并积累了如读写结合、单元整合等行之有效的教学策略。然而，研究缺口亦十分显著：首先，教育学视域下对“拟人化动物叙事”的概念界定尚显模糊，缺乏针对教材文本特性的操作化定义与分析框架；其次，现有研究多聚焦于其道德与情感功能，而严重忽视了其在促进学生语言能力（如词汇习得、句式掌握、语篇理解与表达输出）发展方面的核心价值与作用机制，使得该影响路径成为一个尚未打开的“黑箱”；最后，如何将此类文本的文学特性转化为切实可行的课堂教学策略，亦缺乏系统的实证研究与理论指导。正因如此，系统揭示拟人化动物叙事影响学生语言能力的内在心理机制，并构建连接教材文本与教学实践的桥梁，便构成了本研究的核心创新空间与理论突破方向。

4.研究创新点

(1) 概念廓清：实现教材文本“教育性”与“文学性”的双重澄清

本研究将超越泛泛的文学描述，在教育学与语文课程论的交叉视角下，对“小学语文教材拟人化动物叙事”进行精确定义。我们将深入辨析其核心特征：它不仅是以动物为载体的叙事，更是通过赋予动物以人类特有的语言、行为、心理及社会关系，构建出一个契合儿童认知的隐喻世界。重点在于，我们将明确其作为课程内容载体的独特教育属性，严格区分其与一般动物知识说明文、缺乏拟

^[45] Arad D. If Your Mother Were an Animal, What Animal Would She Be? Creating Play - Stories in Family Therapy: The Animal Attribution Story - Telling Technique (AASTT)[J]. Family process, 2004, 43(2): 249-263.

人特征的动物故事以及幻想色彩过浓的经典童话之间的界限，从而为后续的教材分析与教学转化奠定坚实的学理基础。

(2) 视角转换：从情感共鸣到素养根基的研究焦点迁移

针对现有研究高度集中于情感共鸣的探索，本研究将果断实现研究视角的聚焦与转换。我们将把探照灯直接投向“语言能力”这一语文核心素养的根基，系统考察拟人化动物叙事这一高频文本类型，究竟如何以及在多大程度上促进低段学生的词汇网络构建、句式结构内化、语篇逻辑理解和口头与书面表达意愿。这一视角的转换，不仅是对研究空白的直接回应，更是对语文课程“以文化人、以言立人”根本使命的深度回归。

(3) 机制探微：构建多维作用的儿童阅读能力影响机制模型

为打破影响机制的“黑箱”，本研究致力于构建一个系统化的内在机制模型，将通过精细的文本分析，解构拟人化程度、叙事结构与主题类型等“文本特性”；通过个案观察与访谈，捕捉学生的“情感共鸣”、“认知图式建构”与“隐喻理解”等“心理中介”过程；最终，将二者与“词汇、句式、语篇、表达”等“语言能力表现”进行关联。这一影响机制模型的构建，旨在清晰揭示从文本输入到能力输出的内在路径，使拟人化动物叙事对儿童语言发展的作用变得可视、可述、可验证。

(4) 实践导向：教学驱动从“教材内容”到“学生素养”转化

本研究坚定秉持“知行合一”的研究导向，其落脚点不止于学术理论的建构，而是旨在深刻回答教学实践中的核心追问：面对教材中现成的拟人化动物叙事，教师究竟“如何用”？为此，研究成果将积极向实践端渗透，转化为两大产出：一是提出优化教材编写的具体建议，如篇目遴选标准与助学系统设计；二是提炼出一套具有高度操作性的教学策略库与典型课例，助力教师实现从“教课文”到“教语文”的飞跃，真正推动“课程内容教材化、教材内容教学化”在微观课堂层面的扎实落地。

5. 研究未来成果影响及应用

(1) 对教材编写与修订的参考价值：一是为教材编者提供篇目遴选与编排的科学依据，二是优化教材导读、练习部分的内容设计，更有效地引导师生关注文本的“拟人化”特质与语言学习价值。

(2) 对课堂教学实践的指导与提升作用：一是基于机制研究和个案观察提炼出的有效教学策略，提供可操作的教学策略库，提升此类文本的教学效能，二是助力教师专业发展，有助于提升教师对教材文本的解读深度与开发能力。

(3) 对教育政策与课程标准的支撑作用：语文课程标准中关于“语言建构与运用”、“思维能力发展”等目标要求相对宏观。本研究通过聚焦“拟人化动物叙事”这一具体文本类型，探索出其实现课程目标的有效路径与微观机制，可为各级教研部门在解读课标、制定教学指导意见、开发地方课

程资源时提供坚实的学理支撑和实证依据

(4) 对社会与家庭的辐射影响:一是引导儿童阅读推广,研究成果可转化为对家长和社会的科普内容,帮助公众理解优质拟人化动物叙事在儿童语言启蒙中的重要作用,引导家庭和社会阅读机构科学选书、有效伴读,形成家校社协同育人的良好氛围。二是促进相关文化产业发展,对教材中经典拟人化动物形象的研究结论,可为儿童文学创作、少儿影视、动漫游戏等文化产业提供借鉴,鼓励创作更多兼具艺术美感、教育内涵与语言学习价值的优秀作品。

(二) 研究目标、内容、拟解决的关键问题

1.研究目标

- (1) 厘清“小学低段语文教材拟人化动物叙事”的核心概念,构建教材分析框架。
- (2) 系统梳理与分析统编版小学低段语文教材中拟人化动物叙事篇目的分布、类型、主题及教材呈现方式。
- (3) 采用个案研究范式,通过观察法、访谈法、实物分析法,调查当前小学低段语文教师运用拟人化动物叙事文本的教学策略现状及其对学生语言能力产生的实际影响。
- (4) 系统梳理拟人化动物叙事影响学生语言能力的内在心理机制与作用路径。
- (5) 基于上述研究,提出优化小学低段拟人化动物叙事教材编写与教学实施的启示与建议。

2.核心概念界定

(1) 小学低段语文教材

本研究聚焦国家统一编写、供小学一、二年级师生在语文课堂上使用的语文教科书,每一年级2册,一共有4册。其中篇目以韵文(如童谣、儿歌、浅近古诗)、短篇记叙文和童话为主,包含大量拟人化动物叙事素材。文本语言口语化、具象化、重复率高,核心词汇600-800个,旨在通过高频字、词的复现,构建基础语言图式。

(2) 小学低段语文教材中的拟人化动物叙事

基于已有文献对“拟人化”与“动物叙事”的概念界定,结合小学低段语文教材的文本特征和实际探讨的需要,本研究将小学教材中“拟人化动物叙事”的概念界定为小学低段语文教材中一类特定的文本类型,指代那些动物角色被赋予人类特有的语言、行为、心理及社会关系的叙事作品。该文本类型根植于儿童“泛灵论”的认知心理,结合儿童语言发展特征,通过将动物人格化,构建了一个儿童视角的隐喻世界,以折射人类社会生活、传递价值观念,兼具文学趣味性和教育启发性。

(3) 儿童语言能力

本研究认为儿童语言能力是儿童学习语言技能并理解各种形式文本内容的能力，包含听、说、读、写四个重要组成部分，既讨论儿童如何使用语言进行表达，又讨论儿童如何理解他人的语言表达。需要特别指明的是，本研究讨论的儿童语言能力包含但不局限于《义务教育语文课程标准（2022年版）》（下文简称《课标》）提出的语文核心素养中“语言运用”部分的内容，即“学生在丰富的语言实践中，通过主动的积累、理解和整合，初步具有良好语感；了解国家通用语言文字的特点和运用规律，形成个体语言经验；具有正确、规范运用语言文字的意识和能力，能在具体语言情境中有有效交流沟通；感受语言文字的丰富内涵，对国家通用语言文字具有深厚感情。”^[46]在此基础上，本研究还涉及对学生运用语言过程中使用的联想想象、分析比较、归纳判断等思维能力，以及感受、理解、欣赏语言并获得相关审美经验的审美创造能力。

(4) 小学低段学生语言能力

本研究在实证研究阶段，参考《课标》^[47]和学生语言发展能力相关理论，主要考察小学低段学生在以下方面的语言能力：在识字与写字方面，考察学生是否能读准声母、韵母、声调和整体认读音节。能准确地拼读音节，正确书写声母、韵母和音节。认识大写字母，熟记《汉语拼音字母表》，能借助汉语拼音认读汉字，认识常用汉字1600个左右。在阅读与鉴赏方面，考察学生是否喜欢阅读，感受阅读的乐趣；能用普通话正确、流利、有感情地朗读课文，学会默读；能结合上下文和生活实际了解课文中词句的意思，在阅读中积累词语。认识课文中出现的常用标点符号，在阅读中体会句号、问号、感叹号所表达的不同语气。借助读物中的图画阅读；能阅读浅近的童话、寓言、故事，向往美好的情境，关心自然和生命，对感兴趣的人物和事件有自己的感受和想法，并乐于与他人交流；能诵读儿歌、儿童诗和浅近的古诗，展开想象，获得初步的情感体验，感受语言的优美；能尝试阅读整本书，用自己喜欢的方式向他人介绍读过的书，养成爱护图书的习惯，具备超过5万字的课外阅读量。在表达与交流方面，考察学生是否能学说普通话，逐步养成说普通话的习惯，有表达交流的自信心；能认真听他人讲话，努力了解讲话的主要内容。听故事、看影视作品，能复述大意和自己感兴趣的情节。能较完整地讲述小故事，能简要讲述自己感兴趣的见闻。与他人交谈，态度自然大方，有礼貌。积极参加讨论，敢于发表自己的意见；对写话有兴趣，留心周围事物，写自己想说的话，写想象中的事物。在写话中乐于运用阅读和生活中学到的词语。

^[46] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发义务教育课程方案和课程标准（2022年版）的通知[EB/OL]. (2022-04-08) [2024-10-16]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html.

^[47] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发义务教育课程方案和课程标准（2022年版）的通知[EB/OL]. (2022-04-08) [2024-10-16]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html.

3.研究问题

本研究核心在于探讨：统编版小学低段语文教材中的拟人化动物叙事，如何通过有效的教学运用，促进学生的语言能力发展。为解答这一核心问题，研究将分三个阶段逐层深入：

(1) 教材分析阶段：界定对象，梳理特征

首要关键在于厘清研究对象本身。本阶段将系统回答：①教材中哪些篇目属于“拟人化动物叙事”？②这些篇目在文本类型、呈现方式及主题主旨上有何具体特点？从而为后续研究奠定坚实文本基础。

(2) 现状调研阶段：把握现状，提炼策略

在明确文本特征后，研究需切入教学现场。本阶段旨在探查：①个案学校/班级学生的语言能力现状如何？②教师在教学实践中，已创生了哪些运用此类文本的典型策略？③这些策略对学生语言能力产生了何种可见的影响？

(3) 机制分析阶段：探寻路径，总结研究

最终旨在揭示现象背后的内在逻辑。基于前两阶段的发现，本阶段将聚焦于最核心的学理问题：“拟人化动物叙事”究竟通过何种路径，分别作用于低段小学生语言能力的各个方面？以此，完整揭示其机制。

4.理论基础

(1) 朴素阅读发展观

朴素阅读发展观，以哈佛大学 Jeanne S. Chall 教授的经典阅读发展阶段理论为核心，为本研究提供了关于低段小学生如何学会阅读并从中发展语言能力的根本性解释框架。Chall 将儿童阅读能力的发展划分为六个具有质的差异的阶段，其中小学一、二年级儿童正经历从“初始阅读与解码阶段”(Initial Reading & Decoding) 向“确认与流畅性阶段”(Confirmation & Fluency) 过渡的关键期。在前一阶段，儿童的核心任务是“学习阅读”(learning to read)，即掌握书面语的解码技能——在拼音文字中体现为音素-字形对应规则，在中文中则体现为汉字识别与拼音运用。他们需要从依靠插图和语境猜测词义，发展到能够通过字形、部件或语音来准确识别单词/汉字。进入第二阶段后，儿童的任务是通过大量阅读熟悉的、可预测的文本，来“确认”已习得的解码技能，并达到阅读的“流畅化”与“自动化”。这一自动化过程至关重要，因为它将儿童有限的认知资源从繁重的字词识别中解放出来，投入到更高层次的“语言理解”中——即理解词义、句法、语义和语篇结构^[48]。

本研究将此理论作为核心框架，旨在揭示“拟人化动物叙事”如何作为一种理想文本，精准服务于低段学生“解码”与“理解”的双重任务。首先，这类文本通常语言口语化、句式重复率高、生字密

^[48] CHALL J S. Stages of reading development[M]. New York: McGraw-Hill, 1983.

度可控，这为儿童反复练习和“确认”解码技能提供了绝佳材料，能有效促进其阅读流畅性和自动化水平。其次，当解码趋于自动化后，儿童便能将更多认知精力投入到对文本内容的理解中。拟人化动物叙事以其生动的角色、有趣的情节和强烈的情感色彩，为儿童提供了丰富、可理解且极具吸引力的语言输入，直接滋养其词汇、句法和语篇知识的发展。因此，朴素阅读发展观为我们勾勒了一条清晰的路径：拟人化动物叙事通过优化解码过程与深化理解体验，在儿童阅读发展的关键期，系统性地促进其从“学会阅读”向“通过阅读学习”过渡，从而实现语言能力的全面发展。

(2) 认知发展理论

让·皮亚杰 (Jean Piaget) 的认知发展理论，特别是其对“前运算阶段”（约 2-7 岁）儿童思维特征的深刻洞察，为理解“拟人化动物叙事”为何能与低段小学生产生深度共鸣并有效促进其学习，提供了不可替代的心理学基石。皮亚杰指出，此阶段儿童的思维具有“泛灵论”和“自我中心”两大典型特征。“泛灵论”意指儿童倾向于将无生命的物体或动物赋予生命、意识、意图和情感。这与拟人化动物叙事将动物角色人格化的核心文学手法高度契合，使得这类文本在儿童眼中并非虚构的故事，而是对一个充满生命律动与主观意图的世界的真实描绘，从而产生天然的亲切感和心理认同。“自我中心”是指儿童难以从他人的视角来观察和思考世界，他们习惯于从自己的直接经验和感受出发去解读外界。拟人化动物叙事巧妙地利用了这一点。动物角色作为一种“去身份化”的载体，极大地降低了儿童在理解他人情感、动机和立场时的心理门槛。从语言能力发展的角度看，这种基于认知契合的深度“角色代入”，使得词汇和句式的学习不再是机械、外在的记忆任务，而是在一个儿童认为“真实”、可信且有情感联系的心理情境中自然发生的。他们为了理解“故事里的朋友”而在具体语境中揣摩词义，为了模仿“角色的对话”而内化复杂的句法结构^[49]。因此，皮亚杰的理论深刻地揭示了拟人化动物叙事作用于语言能力的心理起点：它顺应并利用了儿童在此发展阶段的主导思维方式，将语言学习无缝嵌入到一个符合其世界观、并能激发其内在动机的认知图式之中，从而实现高效且愉悦的语言建构。

(3) 叙事理论

叙事理论为本研究深入剖析“拟人化动物叙事”的文本构成及其如何作为一种基本的思维与表达模式来塑造儿童的语言能力，提供了精密的分析工具和深层的学理依据。该理论认为，叙事是人类理解世界、组织经验、建构身份和传递文化的根本方式。我们通过讲述故事来为混乱的事件赋予秩序、意义和因果关系。对于正处于语言和社会化发展关键期的儿童而言，听故事、读故事、讲故事是他们习得并演练这种文化性、认知性模板的核心途径。叙事理论关注故事的基本构成要素，主要包括：情节（事件的因果序列与冲突解决）、角色（具有动机、行动与变化的主体）、场景（时间与空间的环境设定）以及叙事视角（谁在讲述，从何种角度观察）。应用至本研究的教材分析，可以系统解构拟人化动物叙事篇目的内在结构。除此之外，叙事理论还深刻地揭示了叙事与语言能力发展的内在关联。当儿童沉浸于拟人化动物故事时，他们不仅在积累孤立的词汇，更是在系统性

^[49] PIAGET J. The child's conception of the world[M]. New York: Harcourt, Brace Jovanovich, 1929.

地学习如何运用语言来架构一个完整、连贯、有意义的“世界”。儿童可以通过复述故事来练习时间顺序词和逻辑连接词的使用，发展语篇理解能力；通过理解角色的动机与行为后果，来锻炼因果推理能力；通过预测情节发展，来激活逻辑思维和想象力^[50]。这种基于叙事结构的思维训练，是超越零散字词学习的、更高级的语言运用能力。叙事理论为研究对“拟人化动物叙事”的探索奠定深厚的理论基础。

(4) 隐喻理论

乔治·莱考夫（George Lakoff）与马克·约翰逊（Mark Johnson）提出的概念隐喻理论，从认知科学的层面，为深刻理解“拟人化”本身如何作为一项核心的认知工具来驱动儿童的语言和思维发展，提供了关键性的理论视角。该理论的核心论点是，隐喻并非仅仅是语言中装饰性的修辞手法，而是人类赖以思考和行动的根本性思维方式。人类的概念系统，在本质上是隐喻性地建构起来的。我们习惯于通过一个相对具体、易于理解的经验域（源域）来结构化和理解另一个相对抽象、复杂的经验域（目标域）^[51]。“拟人化”（Anthropomorphism）是一个庞大而根本的概念隐喻系统，其映射可以表述为“动物是人类”（ANIMALS ARE PEOPLE）或“非人类实体是人类”。在这个隐喻映射下，动物的外形、行为被理解为具有人类的情感和意图，动物之间的自然关系被解读为人类的社会关系。对于认知处于“泛灵论”阶段的小学低段儿童而言，这种隐喻模式并非需要费力理解的文学技巧，而是他们认知世界的天然方式和内在倾向。从语言能力发展的角度看，理解拟人化动物叙事的过程，就是儿童主动进行“隐喻映射”和“概念整合”的认知过程。他们为了理解故事，无意识地将人类的特征、关系和情感，系统地映射到动物之上，这是一种强大的联想、类比和抽象思维训练，能够促进其语义网络的构建和认知图式的复杂化。同时，文本中大量基于隐喻的生动表达，不仅丰富了儿童的词汇库，更让他们初步领略到语言创造性的魅力。因此，隐喻理论揭示了拟人化动物叙事提升语言能力的深层认知机制：它通过激活和演练儿童天生的隐喻思维能力，在引人入胜的故事中，同步并深入地促进了其语言表达与概念认知的协同发展，使语言学习成为一场深刻的思维体操。

5.理论框架

根据以上理论，本研究提出以下理论框架：

^[50] BRUNER J. The narrative construction of reality[J]. Critical Inquiry, 1991, 18(1): 1-21.

^[51] LAKOFF G, JOHNSON M. Metaphors we live by[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

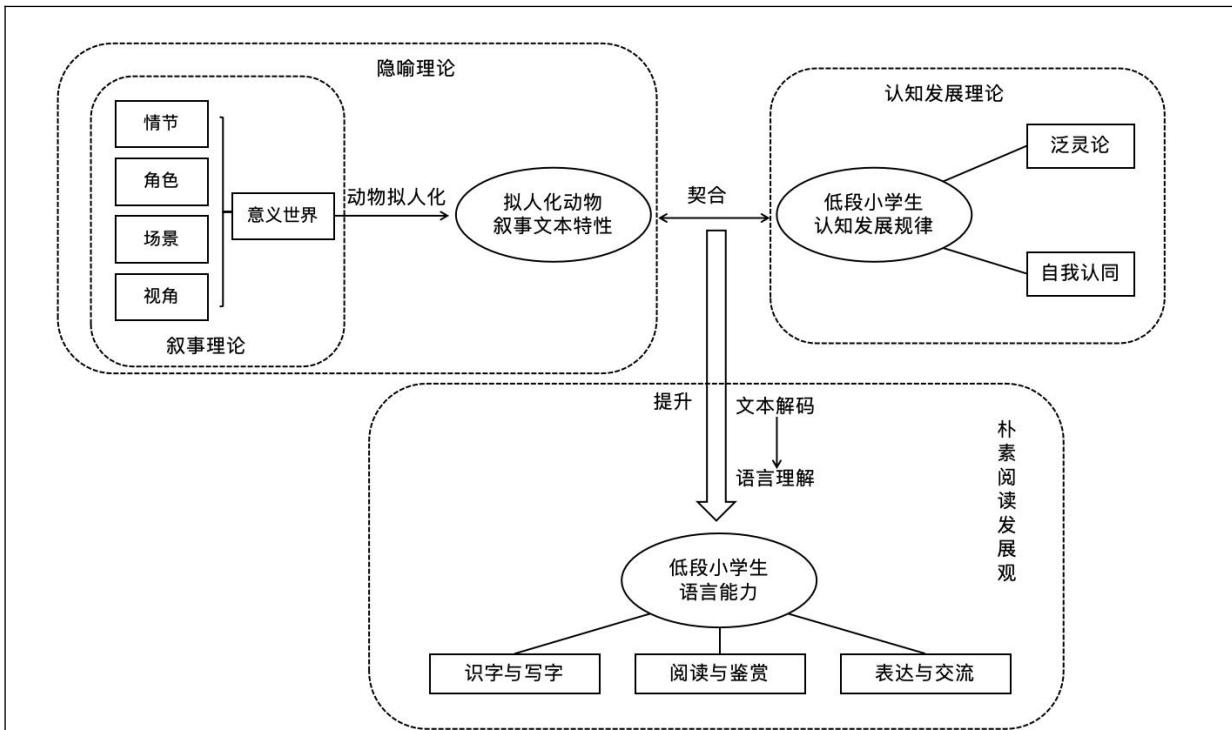


图 1 理论框架图

6.研究设计

(1) 研究对象

表 1 研究对象表

类型	具体内容	目的
文本分析对象	统编版一、二年级语文教材、课标、教师用书、作业本、教学设计等。	对四册教材中的所有课文进行地毯式筛查与识别，确立“拟人化动物叙事”篇目，并作为后续分析的核心载体。
现状调研对象	项目组成员所在学校的一、二年级各一个班的学生及其语文教师。	通过访谈、观察、实物分析等方式，研究教师如何理解、处理并教学教材中的拟人化动物叙事篇目，已创生了哪些教学策略，以及他们对学生语言发展的观察与评价。

(2) 研究方法

表 2 研究方法表

研究阶段	数据来源	数据收集方法	数据分析方法
教材分析阶段 (文本分析)	统编版小学一、二年级共四册语文教材、《义务教育语文课程标准(2022年版)》、配套《教师教学用书》、配套《语文作业本》、优秀教学设计、课堂实录。	文献收集法：人工筛查、标识并进行内容摘取	内容分析法
现状调研阶段 (个案研究)	课堂实录、教师访谈录音/转录稿、学生语言作品(发言转写、作业)、教案与课件。	观察法 访谈法 实物收集法	主题分析法
机制分析阶段 (理论归纳)	前两阶段产生的所有分析结果、结论和典型案例以及朴素阅读发展观、认知发展理论、社会文化理论、叙事理论、叙事理论、隐喻理论等 相关理论文献	根据研究发现，有目的地检索和选取能解释现象的相关理论，并将研究发现与相关理论概念进行关联和匹配。	

(3) 研究内容

研究内容一：教材文本的系统梳理与特征分析

本部分内容旨在精确回答“教材中有哪些拟人化动物叙事及其特点是什么”的问题。首先，依据操作性定义，本研究对统编版小学一、二年级共四册语文教材中的所有课文进行“地毯式”筛查与辨识，确立完整的“拟人化动物叙事”篇目库，并建立篇目基本信息数据库。其次，构建多维度的文本分析框架，对筛选出的篇目进行深度内容分析。分析维度包括：①类型学分析：根据拟人化程度（如仅会说话/具备完整人类心理）、叙事功能（如道德寓言、生活故事、知识童话）等标准进行分类。②主题与价值取向分析：系统梳理篇目所传达的核心主题（如友谊、勇敢、诚实、探索自然）及其蕴含的价值观念。③叙事结构分析：考察情节的复杂程度、角色的数量与互动关系、叙事视角的运

用等。④语言特征分析：聚焦于此类文本在词汇选择（如高频动词、形容词）、句式特点（如对话体、重复结构）、修辞手法等方面的共性特征。⑤教材呈现方式分析：综合分析其在教材中的单元位置、与语文要素的关联、插图风格以及课后练习的设计导向。通过此项研究，将全面、系统地描绘出统编版教材中拟人化动物叙事的基本图谱，为后续探讨其教学运用与影响机制奠定坚实的文本基础。

研究内容二：教学实践现状的个案调查与策略提炼

本部分内容旨在深入教学现场，回答“教师如何使用这些文本以及产生了何种初步影响”的问题。研究将选取有代表性的个案班级，采用质性研究为主的方法进行深入调查。具体内容包括：①学生语言能力现状表征的探查：通过课堂观察、收集学生语言作品（课堂发言转录、写话作业、讲故事录音等），描绘个案班级学生在词汇丰富性、句式多样性、口语表达流畅度、叙事完整性与逻辑性等方面的具体表现，建立学生语言能力的基线表征。②教师教学策略的识别与归纳：通过非参与式课堂观察和对语文教师的深度访谈，系统收集教师在教学拟人化动物叙事篇目时所采用的教学策略。我们将对观察记录和访谈转录稿进行编码分析，归纳提炼出教师已有的、具有代表性的教学法。③教学策略初步影响的关联分析：尝试将观察到的教学策略与所收集到的学生语言表现进行关联性分析，初步辨识哪些策略在激发学生表达欲望、丰富学生词汇、提升学生复述或仿写能力等方面显现出更为积极的效果。此项研究将揭示拟人化动物叙事文本在教学实践中的“实然”状态，为第三阶段的机制分析提供丰富的实践案例和数据支撑。

研究内容三：影响机制的理论模型构建与路径阐释

本部分内容是整个研究的核心与升华，旨在整合前两阶段的发现，深入回答“拟人化动物叙事如何促进语言能力”的内在机理问题。首先，将教材分析阶段总结出的不同文本类型、特征，与现状调研阶段发现的典型教学策略及其效果进行交叉比对和关联分析，寻找文本特性、教学行为与学生语言表现之间的规律性联系。其次，理论引导探析机制，运用本研究确立的理论基础，对上述规律性联系进行深度阐释。最终，构建理论模型：在上述分析基础上，结合上文的理论框架，构建一个影响机制理论模型，清晰描绘出拟人化动物叙事如何通过多重路径作用于学生词汇、句式、语篇、表达等语言能力各维度的动态过程，从而完整揭示其“如何促进”的内在逻辑。

(4) 研究思路图

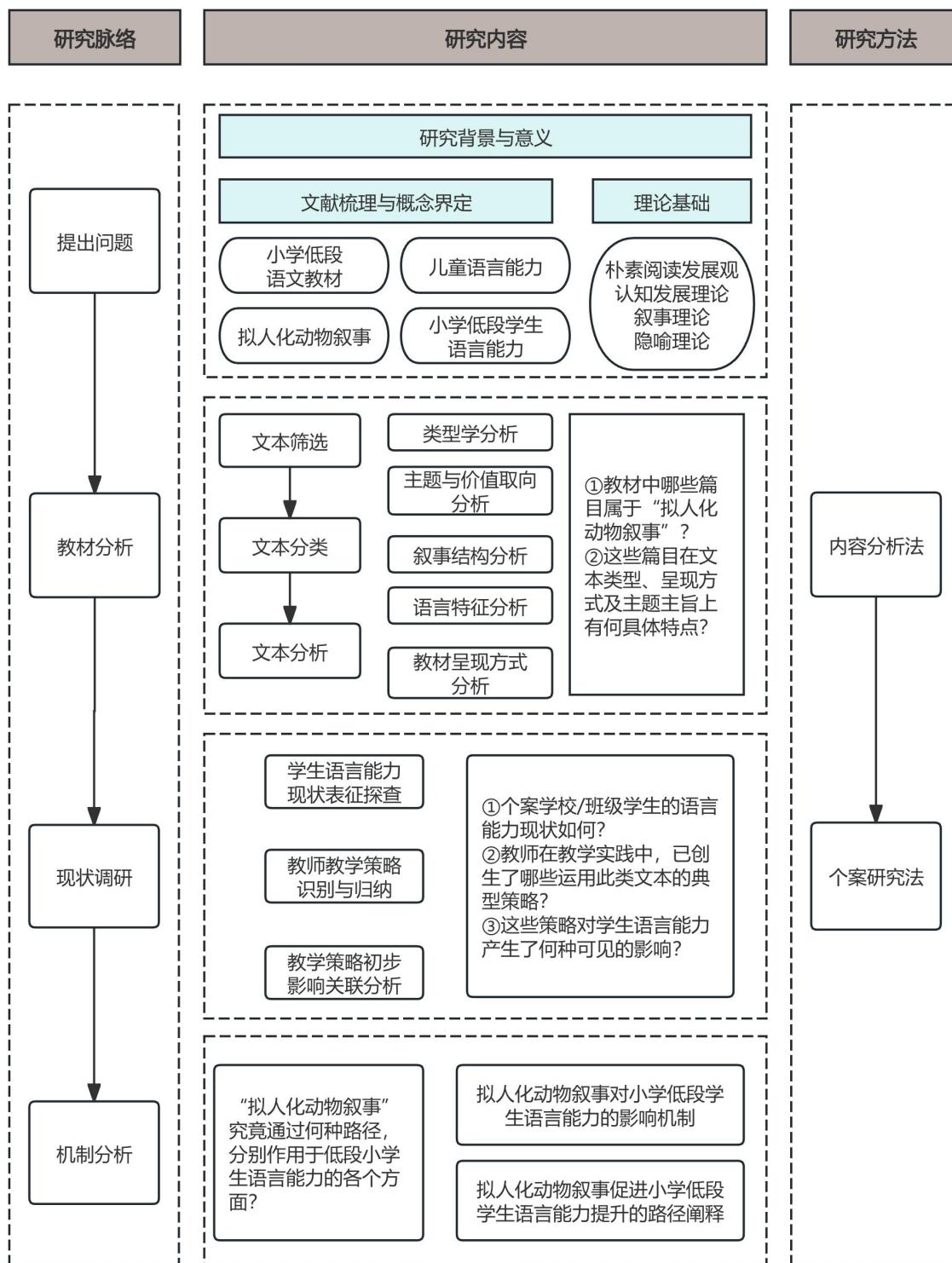


图 2 研究思路图

(三) 研究的进度安排

表 3 研究进度安排表

时间	进度安排
2025.11-2026.1	第一阶段教材分析,构建出用于教材文本分析的编码框架与个案研究工具,系统完成对统编版一、二年级四册教材的文本筛查、编码与内容分析
2026.3-2026.5	第二阶段个案调查,深入个案学校,通过课堂观察、教师访谈和学生作品收集等方式,获取真实的一手教学实践资料,并完成所有数据的初步整理与转录工作
2026.6-2026.8	第三阶段深度分析与论文撰写,对前期收集的数据进行深度分析,完成教材类型归纳与个案的质性分析,并整合两者发现,通过理论推演出拟人化动物叙事影响学生语言能力的内在机制模型;同时集中撰写完成一篇高质量的学术论文初稿。
2026.9-2026.11	第四阶段总结提炼与成果完善,在学术论文的基础上,撰写研究报告,随后对两项成果进行最后的修改、润色与定稿,并按时提交全部结项材料

(四) 研究工作的条件保障

1. 团队结构合理,优势互补

项目组由高校研究生与一线教育专家联合组成。两位高校成员具备扎实的理论素养与研究技能,负责核心的数据分析与论文撰写工作;另一位成员作为分管教学的校长(教育博士),能确保研究在真实教学场景中高效、深入地开展,并为研究成果的实践转化提供直接路径。

2. 研究资源与场域支持充分

本研究所需的统编版教材、课标等核心文献资料已齐备。个案学校由团队成员直接领导,为课堂观察、师生访谈等调研活动提供了无障碍的准入保障和高效的协调支持,降低研究实施阻力。

3. 前期准备与时间投入充足

项目组已完成了核心文献梳理与分析框架的初步构建,为研究的即时启动奠定了良好基础。团队成员可将本项目作为核心研究任务,能够投入充分的时间与精力,确保项目按计划高质量完成。

(五) 成果提供形式

本研究的主要成果将以研究报告或学术论文的形式呈现,研究报告将包括文献综述、研究方法、文本分析、个案研究的详细结果,并提供具体实践指导,或系统性凝练成一篇主题为《统编版小学低段语文教材动物叙事对学生语言能力的影响机制研究》的学术论文并向教育领域的学术期刊投稿。