

优化小学第三学段语文习作教学的策略

范琳婕, 刘媚

昆明学院教师教育学院, 云南昆明, 中国

【摘要】小学第三学段语文习作教学对学生的语言表达、逻辑思维及创新能力培养起着关键作用。本文在分析该学段习作教学问题的基础上, 提出了一系列优化策略。通过阐述习作教学研究现状, 指出当前教学目标与设计偏差、学段衔接断层等问题, 并结合 SOLO 分类理论、发展性评价理论与多元智能理论等, 提出分层递进教学目标设计、梯度化任务设计与初小衔接实践、创新教学方式及发展性与多元智能化评价等策略, 以期小学高学段语文习作教学提供有效指导, 推动其从应试导向向素养导向转型, 为学生终身学习奠定基础。

【关键词】小学语文; 第三学段; 习作教学; SOLO 分类理论; 优化策略

1. 引言

1.1 研究背景

习作教学在小学语文教学体系中占据着不可或缺的地位。它不仅是学生语言表达能力培养的重要途径, 更是其逻辑思维、情感表达及创意写作能力发展的关键载体。《义务教育语文课程标准(2022年版)》为第三学段习作教学明确了方向, 强调以“围绕中心意思选择材料, 条理清晰、内容具体地表达”为核心目标, 注重培养学生综合运用多种表达方式的能力, 并鼓励个性化创作, 为其后续初高中写作学习打下坚实基础。然而, 当前第三学段习作教学在实践过程中仍存在诸多问题, 如教学目标与设计偏差、学段衔接断层、教学方式单一以及评价方式固化等, 这些问题严重制约了学生写作素养的提升, 亟待通过有效的教学策略进行优化与改进。

1.2 研究目的

本研究旨在深入探索小学第三学段语文习作教学的优化策略, 以适应《义务教育语文课程标准(2022年版)》的要求, 解决当前教学中存在的目标与设计偏差、学段衔接断层、教学方式单一及评价方式固化等问题。通过运用 SOLO 分类理论、发展性评价与多元智能理论等, 提出分层递进教学目标设计、梯度化任务设计与初小衔接实践、创新教学方式及发展性与多元智能化评价等策略, 力求激发学生的写作兴趣, 培养学生的创新思维和逻辑思维能力, 促进学生全面发展。同时, 为小学语文教师提供具体实用的教学实践指导, 推动小学第三学段语文习作教学从“应试导向”向“素养导向”转型, 为学生

的终身学习奠定基础。

2. 文献综述

2.1 课程标准解读与教学方向调整

《义务教育语文课程标准(2022年版)》的颁布为习作教学提供了新框架。董小玉、刘晓荷系统阐释了新课标对语言实践、思维发展和文化传承的强化要求, 强调习作教学需注重真实情境创设与学习任务群整合[1]。何捷进一步提出学习任务群理念下需重构习作教学目标体系, 通过主题化任务设计打破传统教学碎片化问题, 例如将“推荐一本书”与“跨媒介表达”任务结合[2]。张悦则聚焦第三学段“语言文字积累与梳理”任务群, 指出语言材料的分类整理应贯穿习作全过程, 通过建立素材库解决学生“无话可写”的困境[3]。这三项研究共同指向课程标准对习作教学的系统性要求, 强调以核心素养为导向整合教学内容。

2.2 教学策略创新与实践路径探索

现有文献围绕差异化教学、评价优化和知识建构提出了多样化策略。张静以《家乡的风俗》为例, 提出基于学习任务群的差异化习作框架, 通过分层任务单满足不同能力学生的表达需求, 例如观察记录、文化访谈与创意改写的分级设计[4]。王楚、朱旭光从结构化教学角度探索习作单元精读课文的使用策略, 主张通过“范例解构—要素提炼—迁移运用”三阶段实现读写融合, 如在教学《匆匆》时提取“时间意象具象化”表达范式[5]。曹海构建“教—学—评”一致性评价模型, 建议采用过程性评价量表与习作档案袋相结合的方式, 通过“目标具体化—任务

阶梯化—反馈可视化”提升评价实效[6]。

项目化教学与任务驱动成为改革热点。朱红甫两次论证项目化习作的实施路径,提出“真实问题驱动—知识工具支持—成果迭代展示”的操作框架,例如组织“校园植物图鉴”项目时引导学生运用说明文技法[7,8]。王文斌以“推荐一本书”教学为例,设计“角色代入—信息筛选—文体转换”情境链,通过模拟书店导购员任务实现应用文写作的趣味化[9]。胡小鸾、吴欣歆对比“助作法”与“共作法”的实践差异,强调教师应从技法指导者转变为写作协作者,通过师生共写、思维外显等方式降低习作畏难情绪[10]。

单元整体教学与知识迁移研究不断深化。赵克东提出大单元视角下的系列任务设计模型,以“成长故事”单元为例串联“素材地图—细节描写—情感升华”训练序列[11]。陈洪波、余琴通过《插上科学的翅膀飞》课例展示如何激活学生科幻阅读经验,借助“问题链”引导从碎片化想象转向逻辑化叙事[12]。刘凤、郭蕾开发第三学段表现性评价任务样例,例如“撰写辩论稿”任务中设置“观点明确度”“论据适配性”等维度指标[13]。徐京峰则通过横向比较统编教材习作主题,提出“同类题材对比—表达策略归纳—个性创作实践”的三步迁移法[14]。

2.3 文献述评

通过对上述文献的梳理与分析,可以发现当前小学第三学段语文习作教学研究呈现出多元化的发展趋势,涉及教学方法、评价体系、知识构建等多个方面。然而,现有研究仍存在一些不足之处。一方面,部分研究缺乏系统性和连贯性,在理论与实践的结合上不够紧密,导致一些教学策略在实际操作中难以有效实施。另一方面,对于第三学段习作教学的学段衔接问题关注不够,在如何实现从第二学段到第三学段以及第三学段到初中的平稳过渡方面研究相对较少。因此,本研究在借鉴前人研究成果的基础上,结合实际教学问题,进一步探索优化小学第三学段语文习作教学的策略,以期弥补现有研究的不足,为实际教学提供更具针对性和可操作性的指导。

3.小学高学段习作教学问题

3.1 新课标实施后的积极转变

3.1.1 目标导向更明确

新课标实施后,部分教师开始依据其提出的清晰学段要求,注重写作能力的系统性

培养,逐步转变教学观念,使习作教学有了更为明确的方向。

3.1.2 评价维度多元化

一些学校尝试引入过程性评价,不再关注学生的习作成品,而是将写作态度、素材积累等非文本因素纳入评价范围,有助于全面了解学生习作过程中的表现与发展。

3.2 现存核心问题

3.2.1 教学目标与设计偏差

部分教师对第三学段习作教学目标把握不够精准,在教学设计上未能充分考虑学生的发展需求与能力水平,导致教学目标设定过高或过低,教学内容安排不够合理,影响教学效果。例如:某教师在教授六年级“学写小说”单元时,未充分考虑学生小说创作的难度,直接要求学生创作一篇完整的小说。结果多数学生因缺乏相关经验,不知如何展开情节、塑造人物形象,导致作文内容空洞、人物形象单薄、情节缺乏合理性,难以达到预期教学效果。

3.2.2 学段衔接断层

从三年级到四年级过渡时,部分学生在读三年级时,习作主要以描写一段话或简单记叙为主,升入四年级后,教师要求学生写篇幅较长、内容更丰富的作文,由于缺乏过渡训练,学生难以适应,导致写作时内容空洞、条理不清。

六年级学生在写《美丽的秋天》时,其实三年级时已经写过类似的素材,但由于缺乏有效衔接策略,学生在高年级写作时,依旧会重复低年级的写作内容,无法深入挖掘和拓展,难以达到高学段的写作要求。第二学段与第三学段在习作要求上存在明显差异,但由于教师在教学过程中缺乏有效的衔接策略,使得学生在进入第三学段后难以适应新的习作要求,出现了写作能力发展断层的现象。同时,第三学段与初中写作教学之间的衔接也不够紧密,未能为学生初中的写作学习做好充分准备。

3.2.3 教学方式较为单一

在习作教学中,教师常采用传统的讲授法与范文分析法,以教师单方面讲、学生单方面接受为主,缺乏互动性。如教师在讲授写作技巧时,只是照本宣科地讲解,学生被动接受,难以真正理解和运用到实际写作中,长此以往,学生写作水平提升不明显,甚至可能产生厌倦写作的情绪。传统习作教学中,教师多采用讲授法与范文分析法,教学方式

单一枯燥，难以激发学生的写作兴趣与积极性。学生在写作过程中缺乏自主探究与实践的机会，导致其写作思维受限，创新能力难以培养。

3.2.4 评价方式固化

部分教师在评价学生习作时，过于注重作文的结构是否完整、语句是否通顺等常规要素，而忽略了对学生写作思路、创新点等方面的评价。如学生在作文中运用了独特的视角或新颖的写作手法，但因其他方面存在小瑕疵未得到充分肯定，这会打击学生的创作积极性，限制其写作思维的发展。

目前仍有部分教师在习作评价中仅以结果为导向，采用单一的量化评分方式，对学生的习作进行评价。这种固化的评价方式忽略了学生写作过程中的努力与进步，无法为学生提供有针对性的反馈与指导，不利于学生写作水平的提升。

4.小学高学段语文习作教学策略

4.1 分层递进的教学目标设计

SOLO 分类理论将学生思维水平分为“前结构→单点结构→多点结构→关联结构→抽象扩展”五个层次。在习作教学中可分层设计目标[15]。

对于思维处于前结构层次的学生，教学目标可设定为引导其初步理解习作要求，能够正确运用常用的标点符号与字词句进行简单的表达。例如，在三年级起步作文阶段，这类学生能够写出通顺的几句话描述一事物即可达成目标。

当学生发展到单点结构层次时，教学目标应侧重于培养学生围绕一个中心点进行详细描述的能力，使其能够运用多种修辞手法对某一事物或事件进行较为生动的表达，如在描写一次游戏时，能够抓住游戏中的一个精彩瞬间进行细致刻画。

进入多点结构层次后，学生能够围绕中心意思从不同角度进行阐述，此时教学目标应引导学生合理布局谋篇，使文章结构清晰，条理分明。例如，在写关于“我的学校”这一主题时，学生可以从校园环境、师资力量、校园活动等多个方面进行介绍，并按照一定的顺序组织内容。

在关联结构层次，学生能够将不同观点有机整合，教学目标需注重培养学生的逻辑思维能力，使其能够运用多种表达方式对事物进行深入分析与论证，使文章具有说服力。如在写作议论文时，学生能够清晰地阐述自

己的观点，并通过列举实例、引用名言等方式进行论证。

对于达到抽象扩展层次的学生，教学目标应鼓励学生在习作中进行创新表达，展现独特的见解与情感体验，能够对社会现象、人生哲理等进行深入思考与探讨，创作出富有深度与个性的作品。

4.2 梯度化任务设计与初小衔接实践

为解决学段衔接断层问题，教师应设计梯度化习作任务，实现从第二学段到第三学段以及第三学段到初中的平稳过渡。

在第二学段末期至第三学段初期，教师可设计一些具有过渡性的习作任务。例如，从简单的看图写话逐渐过渡到写一段话描述图片中的情景，再到要求学生根据图片内容编写一个完整的小故事，逐步提高学生的写作要求，使其在不知不觉中适应第三学段的习作难度。

在第三学段中后期，为与初中写作教学相衔接，教师可引入一些初中常见的习作主题与体裁，如议论文写作的初步尝试。同时，增加习作字数要求与写作技巧训练强度，培养学生的写作耐力与综合运用写作技巧的能力，使学生能够顺利适应初中的写作学习。

4.3 创新教学方式

4.3.1 跨学科资源整合

将其他学科知识与语文习作教学相结合，丰富习作内容。例如，与美术学科融合，开展“我心中的美丽画卷”习作活动，让学生先绘制一幅画，然后根据画面内容进行写作，培养学生的观察力与想象力，使文章更具画面感与生动性。

4.3.2 数字化工具应用

利用数字化工具为学生提供丰富的写作素材与创作平台。如通过多媒体展示各类图片、视频等资料，拓宽学生的视野；借助在线写作软件，学生可进行协作写作、互相点评，提高写作效率与互动性。

4.3.3 AI 工具助力

借助 AI 写作辅助工具，为学生提供写作思路启发、语法检查等服务。例如，当学生在写作过程中遇到思路堵塞时，可利用 AI 工具获取一些相关主题的写作要点与范例，帮助学生打开思路；同时，利用 AI 的语法检查功能，及时纠正学生写作中的语言表达错误，提高写作质量。

4.4 发展性评价与多元智能化理论

4.4.1 发展性评价

依据发展性评价理论,构建全过程跟踪记录体系,记录学生习作过程中的每一个进步。例如,为每位学生建立习作成长档案袋,收集学生日常的习作草稿、修改稿、最终成品以及写作反思等资料,全面反映学生习作能力的发展历程。教师根据成长档案袋中的记录,分析学生在写作过程中的优点与不足,为学生提供针对性的指导与建议。

4.4.2 多元智能理论

基于多元智能理论,设计多维度评价量表,从语言智能、逻辑智能、空间智能等多个维度对学生习作进行评价[16]。对于语言智能突出的学生,评价时重点关注其文字表达的流畅性与准确性;对于空间智能较强的学生,则可侧重评价其对场景描写与画面感的营造等方面。通过这种多维度评价方式,充分尊重学生的个体差异,发现每个学生的写作优势,激发学生的写作兴趣与自信心。

5. 结束语

新课标的实施为小学高学段习作教学带来了新的机遇与挑战。在教学实践中,我们应正视当前习作教学存在的问题,积极借鉴相关理论研究成果,运用分层递进的教学目标设计、梯度化任务设计与初小衔接实践、创新教学方式与多元化资源开发以及发展性评价与多元智能化理论等策略,不断优化习作教学过程。通过这些努力,我们将有效激发学生对习作的兴趣,培养学生的逻辑思维与创新能力,促使习作教学成功转型为素养导向型教学模式,从而为学生的终身学习与发展奠定坚实的基础。

参考文献

- [1] 董小玉, 刘晓荷.《义务教育语文课程标准(2022年版)》的新变化、新方向与新要求[J].天津师范大学学报(基础教育版), 2022, 23(06): 14-20. DOI:10.16826/j.cnki.1009-7228.2022.06.003.
- [2] 何捷.学习任务群理念下习作教学的系统重构[J].语文建设, 2022, (12): 26-31. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2022.12.022.
- [3] 张悦.在语言实践中实现语言材料的有序积累——第三学段“语言文字积累与梳理”学习任务群教学讨论[J].语文建设, 2022, (18): 14-18. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2022.18.016.
- [4] 张静.基于学习任务群的差异化习作教学

探究——以六年级下册第一单元习作《家乡的风俗》为例[J].语文建设, 2024, (22): 77-80. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2024.22.002.

- [5] 王楚, 朱旭光.习作单元精读课文结构化教学探索[J].教学与管理, 2024, (17): 37-40.
- [6] 曹海.“教—学—评”一致性视野下的小学语文习作课堂评价[J].教学与管理, 2024, (26): 39-41+45.
- [7] 朱红甫.项目化习作教学的实施策略[J].语文建设, 2023, (24): 22-26. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2023.24.021.
- [8] 朱红甫.小学项目化习作教学中“有用的知识”建构策略[J].语文建设, 2023, (16): 36-39+49. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2023.16.012.
- [9] 王文斌.情境任务引领下的习作要素建构及教学策略优化——以五年级上册第八单元习作“推荐一本书”为例[J].语文建设, 2023, (22): 40-44. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2023.22.015.
- [10] 胡小鸾, 吴欣歆.“助作法”与“共作法”对小学语文习作教学的启示[J].语文建设, 2023, (22): 59-62. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2023.22.002.
- [11] 赵克东.大单元视角下第三学段系列任务设计与应用实践研究[J].语文建设, 2025, (04): 88. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2025.04.010.
- [12] 陈洪波, 余琴.联系习作经验,从“敢想”到“会想”——六年级下册《插上科学的翅膀飞》教学实录与评析[J].语文建设, 2024, (08): 50-55. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2024.08.014.
- [13] 刘凤, 郭蕾.第三学段“梳理与探究”表现性评价任务样例的开发与实践[J].语文建设, 2022, (22): 50-55. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2022.22.018.
- [14] 徐京峰.基于横向联系与比较的习作教学初探——以统编教材四年级上册为例[J].语文建设, 2022, (18): 61-65. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2022.18.013.
- [15] Biggs J, Collis K. Evaluating the quality of learning: the solo taxonomy new york: Academic pres[J]. 1982.
- [16] Gardner H E. Frames of mind: The theory of multiple intelligences[M]. Basic books, 2011.