



黄冈师范学院

HUANGGANG NORMAL UNIVERSITY

# 硕士研究生学位论文

## 基于认知特点的小学序列化习作教学 研究

——以记叙文为例

专业领域： 学科教学（语文）

研究生： 张 越

校内指导教师（职称）： 胡立新 教授

校外指导教师（职称）： 吴文锋 中学高级

培养单位： 文学院（苏东坡书院）

二〇一九 年 五月

分类号：

学校代号：10514

学 号：2017045103015

密 级：

## 黄冈师范学院硕士学位论文

# 基于认知特点的小学序列化习作教学 研究 ——以记叙文为例

作者姓名：张 越

校内指导教师姓名（职称）：胡立新（教授）

校外指导教师姓名（职称）：吴文锋（中学高级）

申请学位类别：教育学硕士 专业领域名称：学科教学（语文）

论文提交日期：2019年5月5日 论文答辩日期：2019年5月26日

学位授予单位：黄冈师范学院 学位授予日期： 年 月 日

答辩委员会主席：丰晓岚（中学高级）

**Research on the Teaching of Serialized composition in Primary  
Schools Based on Cognitive Characteristics  
——Taking narrative as an example**

**A Thesis Submitted for the Degree of Master**

**Major: Subject Teaching (Chinese)**

**Candidate: Zhang Yue**

**Supervisor: Prof. Hu Li Xin**

**Huang Gang Normal University**

## 独创性声明

本人声明所呈交的学位论文是本人在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果。除了文中特别加以标注和致谢的地方外，论文中不包含其他人已经发表或撰写过的研究成果，也不包含为获得或其他教育机构的学位或证书而使用过的材料。与我一同工作的同志对本研究所做的任何贡献均已在论文中作了明确的说明并表示谢意。

学位论文作者签名：

20 年 月 日

## 学位论文版权使用授权书

本学位论文作者完全了解黄冈师范学院研究生处有关保留、使用学位论文的规定，有权保留并向国家有关部门或机构送交论文的电子版和纸质版，允许论文被查阅和借阅。本人授权黄冈师范学院研究生处可以将学位论文的全部或部分内容编入有关数据库进行检索，可以采用影印、缩印或扫描等复制手段保存、汇编学位论文。

另，保密的学位论文在解密后适用本授权书。

学位论文作者签名：

20 年 月 日

指导教师签名：

20 年 月 日

## 摘 要

小学习作教学的策略与效果直接影响学生写作素养的长远发展，具体到教学过程应从写话开始，由易到难，层层推进，螺旋式上升。但实际课堂中，部分教师并未完全遵照《义务教育语文课程标准》的规定，拔高训练要求，基础训练落实不到位，为日后学生习作可持续发展埋下隐患。习作是在教师指导下，学生从事“我手写我心”的实践训练，素材与思想都源自生活与心灵现实，因而习作与学生内在的身心发展规律和外在的成长环境息息相关。不同年龄阶段小学生认知发展特点有所不同，习作教学应依据真实学情，充分尊重学生成长阶段的心理特点，建构阶梯型序列化习作教学范式，引领学生逐步提高各种文体的习作能力，为中学阶段的写作打下坚实基础。

笔者从儿童认知特点出发，以小学最有代表性的习作文体——记叙文为案例，针对一线课堂中无序与随意以及不注重衔接等问题，根据本人实践中的教学反思，结合问卷调查和访谈的实际情况，提出小学阶段习作教学的实施策略。具体表现为：第一学段（1—2 年级），根据这一学段学生心理特征，应大力发展学生的想象力，习作教学以听、说、写相结合的方式，利用游戏创设情境，利用绘本进行写话，为学生写话提供“支架”模型，让学生心理上形成较为稳定的写话范型。第二学段（3—4 年级），根据该学段学生的认知特点，应以引导学生观察为主，把课堂学习、课外活动与社会生活结合起来，抓住观察对象的显著特征，调动五感多方位观察，利用活动拓宽观察广度，有效提高叙写能力。第三学段（5—6 年级），根据此学段学生的认知特点，习作教学应采取同一主题分角习作，将小练笔与单元主题习作有机结合，强化整合思路和综合运用，从而建构合理的序列化习作训练体系。

笔者认为，习作教学只有依据儿童认知特点建构纵向的阶梯型教学目标，依据教学目标建构横向的序列化训练范式，形成科学有序、主次分明、相互联系的序列化教学体系，才能真正落实《义务教育语文课程标准》，从而真正促进学生习作素养的稳步提升。

**关键词：**小学语文教学；习作教学；儿童认知特点；序列化习作；阶梯型目标；记叙文

## abstract

The strategy and effect of elementary school writing teaching is related to the long-term development of students' writing literacy. The specific teaching process should start from writing, from easy to difficult, and promote at different levels. However, in the actual classroom, some teachers did not fully comply with the provisions of the Compulsory Education Chinese Curriculum Standards, These teachers raising the training requirements, and the implementation of basic training was not in place, laying a hidden danger for the future development of students' work. Under the guidance of the teacher, the students are engaged in the practical training of "I write my heart by hand". The materials and thoughts are derived from the reality of life and the soul. Therefore, the work is closely related to the internal physical and mental development of the students and the external growth environment. The characteristics of cognitive development of pupils in different ages are different. The teaching of the students should be based on the true academic situation, fully respect the psychological characteristics of the students' growth stage, construct the ladder-type serialization teaching paradigm, and lead the students to gradually improve the writing ability of various styles, and lay a solid foundation for writing at the middle school stage.

Starting from the cognitive characteristics of children, the author takes narrative teaching, the most representative writing style in primary schools as an example. Aiming at the problems of disorder and casualness in front-line classroom and neglecting cohesion, according to my teaching reflection in practice, combined with the actual situation of questionnaire survey and interview, this paper puts forward the implementation strategy of elementary school writing teaching. The specific performance is: the first semester (grades 1-2), according to the psychological characteristics of students in this semester, the students' imagination should be vigorously developed. The teaching should be based on the combination of listening, speaking and writing, using the game to create the situation, using the picture book to write words, and providing the students with a "scaffold" model. Let students form a more stable writing paradigm in psychology. Second semester (grades

3-4), according to the cognitive characteristics of students in this period, we should mainly guide students to observe, combine classroom learning, extracurricular activities with social life, grasp the remarkable characteristics of the objects observed, mobilize five senses and multi-directional observation, use activities to broaden the scope of observation, and effectively improve the narrative ability. The third semester (grades 5-6), according to the cognitive characteristics of the students in this semester, the teaching of the syllabus should adopt the same subject angle-sharing, organically combine the small styling and unit theme exercises, strengthen the integration ideas and comprehensive application, and construct Reasonable serialization training system.

The author believes that only by constructing a vertical ladder-like teaching goal according to children's cognitive characteristics, constructing a horizontal sequential training paradigm according to the teaching goal, and forming a scientific and orderly, prioritized and interrelated sequential teaching system, can the Compulsory Education Chinese Curriculum Standards be truly implemented, thus promoting the steady improvement of students' writing literacy.

**Key words:** primary school Chinese teaching; composition teaching; cognitive characteristics of children; serialized composition; stepped target; narration

## 目 录

摘 要 .....	I
abstract.....	II
目 录 .....	IV
绪 论 .....	1
(一) 研究缘起 .....	1
1. 对如何提高学生习作素养的思考 .....	1
2. 一线教师课堂中的困惑 .....	1
3. 小学阶段习作教学的重点：记叙文 .....	2
(二) 研究意义 .....	3
1. 理论价值 .....	3
2. 应用价值 .....	3
(三) 必要性与可行性 .....	4
1. 必要性 .....	4
2. 可行性 .....	4
(四) 研究方法 .....	5
1. 文献分析法 .....	5
2. 案例研究法 .....	5
3. 问卷调查法 .....	5
(五) 文献综述 .....	6
1. 国外序列化习作探究历程简述 .....	6
2. 国内序列化习作探究历程简述 .....	7
3. 小学序列化习作构建维度研究 .....	9
4. 对已有研究的述评 .....	11
一、核心概念与理论基础 .....	12
(一) 概念界定 .....	12
1. 序列化习作教学 .....	12
2. 基于认知特点的序列化习作教学 .....	12
(二) 理论基础 .....	13
1. 皮亚杰儿童心理学相关理论 .....	13
2. “最近发展区”理论 .....	13
3. 信息加工理论的儿童发展观 .....	14
二、当前小学生习作问题及归因 .....	14

(一) 当前习作教学存在的问题 .....	14
1. 教师教学方面的问题 .....	14
2. 学生习作方面的问题 .....	17
(二) 对问题的归因分析 .....	18
1. 序列化习作训练认识不够 .....	18
2. 序列化训练教材不够完善 .....	20
三、构建基于认知特点的序列化习作教学体系 .....	25
(一) 构建第一学段序列化习作的实施策略 .....	26
1. 课标要求 .....	26
2. 学生认知特点 .....	26
3. 教学目标的制定 .....	28
4. 两版教材关于习作内容的比较 .....	30
5. 教学策略的实施 .....	32
6. 案例及分析 .....	37
(二) 构建第二学段序列化习作的实施策略 .....	38
1. 课标要求 .....	39
2. 学生认知特点 .....	39
3. 教学目标的制定 .....	40
4. 教学策略的实施 .....	42
5. 案例及分析 .....	48
(三) 构建第三学段序列化习作实施策略 .....	51
1. 课标要求 .....	51
2. 学生认知特点 .....	51
3. 教学目标的制定 .....	52
4. 教学策略的实施 .....	53
5. 案例及分析 .....	58
结    语 .....	60
参考文献 .....	61
附录一 .....	64
附录二 .....	66
致    谢 .....	72
作者简介 .....	73

# 绪 论

## （一）研究缘起

### 1. 对如何提高学生习作素养的思考

语言文字运用是语文的基本素养之一，习作是考察学生语言文字运用能力的重要方式，是语文综合素养中不可或缺的一部分。2011年版《义务教育语文课程标准》（以下简称“新课标”）明确提出：“能具体明确、文从字顺地表达自己的见闻、体验和想法。能根据需要，运用常见的表达方式写作，发展书面语言运用能力。”<sup>①</sup>新课标不仅规定了习作教学整体发展目标，还根据不同学段学生心理年龄特点及习作规律，制定了阶段性目标，并且对不同年龄阶段的写话、习作评价测量标准提出建议。虽然研究小学习作序列化教学契合新课标中提升学生语文素养的理念，但是如何进行具体的习作教学，包括教学目标的确定、教学策略的实施、教学评价与测量，都符合学生实际身心发展的要求，是每一个老师需要思考的问题。

同时，近些年国内倡导的核心素养框架体系，语文学科核心素养的培养最终需要通过具体的学科课程来体现，基于听、说、读、写基本能力的习作教学是语文核心素养直接或间接的体现。核心素养从多角度对习作教学提出了更高的要求，序列化习作体系的构建正是结合现实中习作课堂种种问题，促使教师每一次习作教学都有序列化习作意识，以所在年级为中心，把握好整个小学的习作教学目标、内容、策略等，一步一个脚印，让学生有衔接意识的引导下，能更顺畅地接受习作训练，向更高层级努力，真正提升学生核心素养。

### 2. 一线教师课堂中的困惑

回首7年小学语文教师生涯，笔者发现习作课堂中，许多一线教师能意识到习作是学生综合素养中的重要部分，也十分重视习作教学，把培养学生习作习惯和提高习作水平当作教学要务，但对不同学段习作目标、实施计划落实还存在一定差距，除课标中每学段不超过6条的规定外，也没有一个具体可供借鉴的体系，习作教学效果不尽如人意。同时教材部分习作内容、要求、指导方法往往混杂笼统，各个学

---

<sup>①</sup> 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2011: 7.

段应该有哪些训练重点没有具体的操作标准，一线教师要基于真正的学情，进行高效的习作教学需要极大的付出与摸索。

教学目标设定是否呈梯度深入、教学指导过程是否连贯、教学评价是否具有针对性等困惑难以解决；如何克服教学随意性等问题；合理的教学究竟应该往何处去？能否依据相关理论，科学地将儿童心理发展特点与学生训练的点结合起来？习作教学遵循不同阶段儿童的认知特点，能否达到比较理想的状态？这样的疑问让我在学习过程中不断思索，试图进行序列化习作构想，以学生的困难为起点进行有效教学，激发儿童习作兴趣，以期习作教学中顺应儿童认知特点，呈现科学合理的进步梯度。

### 3. 小学阶段习作教学的重点：记叙文

文章体裁包括记叙文、说明文、议论文、应用文等，现有的课程内容中，记叙文、说明文、议论文一直以来是中小学写作教学的主要文体。关于记叙文的定义各家说法不一，叶黎明认为“……记叙文、议论文和说明文都不是真实的文体，而是由表达方式升级而成的‘教学文体’”<sup>②</sup>按叶黎明的说法，从表达方式升级而成“教学文体”不是真实的文体，但在人教版小学习作的体裁分类上依然可分为以上几类。记叙文是学生写作启蒙阶段的习作规矩的雏形，又是学生掌握写作方法的桥梁，因此成为训练的基本文体。本文中提到的记叙文是指以记人、写景、叙事、状物为主，对生活中事物发展变化进行描述的一类文章。特别指出，小学阶段尤其是第一、二学段，写话、习作训练有许多写想象中的内容，想象文是学生写头脑中经过想象加工编造出的事或物，也将其算在记叙文中。

表 1-1：人教版第二学段园地·习作主题类型

	记叙文	应用文	说明文	其他
三上	6	1	0	1
三下	7	0	0	1
四上	6	2	0	0
四下	5	1	0	2
合计	24	4	0	4

<sup>②</sup> 叶黎明. 写作教学内容新论[M]. 上海：上海教育出版社, 2012: 38.

表 1-2: 人教版第三学段园地·习作主题类型

	记叙文	应用文	说明文	其他
五上	2	4	1	0
五下	3	3	0	1
六上	5	2	0	0
六下	3	1	0	1
合计	13	10	1	2

从以上表中可以看出, 记叙文在第二学段 32 次习作训练中达到 24 次, 占比最大, 为 75%; 在第三学段 26 次训练中达到 13 次, 占比 50%, 仍然是所有体裁中占比最多。第一学段虽然并没有写完整记叙文的要求, 但写话要求多是写周围的事物、写想象中的事物。课后小练笔中, 记叙文次数也是最多的。由此可见, 记叙文是小学阶段习作教学的核心内容, 本文以记叙文为例, 主要以小学阶段记人、叙事、写景、状物四类习作训练内容为研究对象, 从小学三个学段纵向研究序列化教学, 具有较强的代表性。

## (二) 研究意义

### 1. 理论价值

本研究在充分尊重儿童的心理特点基础上, 以认知特点的视角, 立足学情, 构建符合儿童身心发展的科学序列, 结合具体写作现状, 探索符合小学习作教学改革方向的研究路子, 为小学序列化习作教学问题和策略提供研究思路, 充实小学习作教学领域的理论, 并力图用以指导当下的习作教学。

### 2. 应用价值

能够通过明确的教学目标、有效的教学策略, 对当前小学习作教学实践活动指导意义重大。随着小学生年段升高, 习作时间变长, 难度增加, 兴趣和信心却呈降低趋势。在习作教学中构建序列, 尊重儿童的认知特点, 明确不同阶段采取何种具体的策略, 做到心中有数, 轻松自如, 一方面促进儿童主观体验, 让学生在真实的语境中积累素材, 有助于他们敢于表达、乐于表达; 另一方面, 在恰当的阶段教给儿童习作技能和方法, 扩大优势部分, 有针对性地评估和改进不足之处, 力争使学

生“学中有法”，使习作活动成为“跳一跳，可以摘得到的果子”。

### （三）必要性与可行性

#### 1. 必要性

首先，序列化习作教学是提高效率的有效途径，也是沟通学科逻辑和心理逻辑基本前提。习作教学的序列化表现之一就是心理系统发展的顺序性，体现在习作领域就是学生习作心理呈现渐进性发展。习作教学不能光看课标中宏观的“应然”，也不能靠教师自身随意的感觉，而是要适应儿童认知发展水平，只有在充分认识学生认知特点上，结合语文学科习作逻辑发展规律，每个阶段循序进行，关注整个小学三个学段与所教学段习作目标，提高教学效率，才能培养出“乐写”和“会写”的孩子，真正提高学生习作水平。

其次，序列化习作教学是新时代人才素质和创新能力的要求。提高习作教学效率到底为了什么？“教”的根本意义指向的是学生的“学”，当前教学迫切需要将习作课堂真正变成儿童的课堂，需要降低学生认知负荷，减轻学生畏难情绪，保护学生习作兴趣。认知视角下的儿童写话和习作教学，依据不同阶段儿童的认知特点，发展综合素养。只有起步阶段依照学科规律和儿童心理发展的规律，尊重儿童个性化的发展特点，让学生坦诚地面对自我，真正地享受“我”与自然、与社会、与自我的相处，有了这样的情怀，习作才会成为学生表达自我、抒发性灵的窗口，担负起发掘学生未来写作潜能、提高创新能力的重任。

作为一名在一线工作过的语文教师，对习作教学过程中各学段真实学情有亲身体验，对教师面临最确切的困扰有十分翔实的感受和记录。根据之前教学经验进行序列化习作教学实践的经验，利用真实可靠的材料，用实践检验理论是否可行，更有效地将理论和实践经验相结合，提出作文序列化教学的构想。

#### 2. 可行性

首先，根据第一章文献综述中的相关论述，对序列化习作可行性进行了论证。前人在序列化习作教学的理论方面做了大量的有益探索，为序列化习作教学体系的构建打下了坚实基础，这些理论是基于实践经验的总结提高，同时实践又是对理论

的检验，大量的实践例证为序列化习作教学体系的构建总结了宝贵的经验，也印证了这一体系构建的可能。

其次，序列化习作教学体系，出发点是尊重学情，小学生认知发展的水平决定了他们在某个阶段只能完成老师布置的适配的训练要求，因此，习作教学序列化是小学生心理发展规律的需要，科学地根据学生真实发展水平，制定教学目标、实施教学策略，让学生在既有难度又能在帮助下完成任务，保持习作兴趣，获得成就感。

再次，现代化教学过程中媒体资源的利用程度越来越高，多媒体资源恰当的利用符合儿童的形象思维特征，而儿童尤其是低段儿童对图片资源的喜爱，帮助他们积累头脑中的表象，辅助理解文字，激发写话趣味，建立信心。

## （四）研究方法

### 1. 文献分析法

即对查阅的文献资料，进行分析、整理，全面地研究事物的本质属性。本文主要通过阅览、梳理国内外序列化习作训练的相关研究成果，及其他相关语文教育专家著作、写作教学相关资料、权威期刊和网站内容，来探讨新阶段小学序列化作文体系的建构。

### 2. 案例研究法

通过习作教学案例进行分析，以客观的叙述，验证序列体系设置的合理性和科学性，分析和讨论作文序列化教学案例，总结作文序列化教学存在的问题及教学策略，为教学评价、下一步的教学实施奠定基础。

### 3. 问卷调查法

通过问卷调查和访谈调查，深入了解城乡小学教师习作教学相关问题及学生习作现状。问卷调查主要在黄冈市实验学校、黄冈市团风县团风小学、黄冈市团风县淋山河小学三所学校进行，访谈主要是黄冈地区不同学校的一线教师，针对序列化相关问题交流探讨，力求搜集教学实情，对结果进行研究分析，全面把握当前真实的习作教学现状，为本文中序列化习作教学研究提供依据。

## （五）文献综述

### 1. 国外序列化习作探究历程简述

国外众多国家对习作教学有比较深入的研究，国外的习作教学对心理学、教育学相关理论运用比较充分，取得了较好的成效，不少成果对序列化习作教学有广泛的影响。这里主要选取苏联、欧美、日本等代表性国家，进行简要概述。

苏联序列化习作教学探究。苏霍姆林斯基“智力型”序列设计具有代表性。他认为序列设计有效克服传统作文教学存在的脱离思维的重大弊病。学生在科学的规划下，从观察开始，产生鲜明表象，然后用自己独有的眼光看待和记录事物之间的联系；语言发展以学生心理能力为基础，学生的心理发展是建构序列化习作教学的依据。而心理学家赞可夫强调“发展个性的写作”，不能限制学生思想的自由表达，只有根据个人特点进行表达，才能在头脑中形成认识的感受性和系统性，写出来的东西才会合理。二者之间强调的侧重点不同，但他们认为一般心理能力是发展语言能力的心理学前提，因此主张“两条腿走路”，既发展语言能力，又发展一般心理能力，而关键是发展一般心理能力。<sup>③</sup>

达维多夫和玛尔科娃提倡“语言交际功能型”，设计了四到八年级实验教学大纲：四年级、五年级、六、七年级每个阶段培养重点不一样，根据青少年语言发展的最佳年龄期，循序渐进地培养语言各种功能。

美国的训练习作体系重视学生思维、文体、表达等方面能力，无论是习作教材还是教学过程都强调由简到难、梯度上升，习作教学安排系统有序，在让学生灵活掌握各种知识，发展习作能力。文体训练的序列化、具体文章表达能力序列化两方面都成一定体系。<sup>④</sup>《九国语文教学资料》中提到，按记叙文——论说文——实用文体为纵向训练序列，初高中主要是论说文和实用文；小学初期进行句子的训练——中期进行段落结构的训练——高年级进行整篇文章结构的训练，并且文体训练与表达能力训练相结合，这样的横向训练序列，不同层级都有系统的安排。

唐纳德·格雷夫斯作为专门研究的小学作文的著名教学专家，他的主要观点是“写作先于阅读”“儿童早期写作需要借助嘴和手的活动”等，他从儿童的心理特

<sup>③</sup> 吴立岗. 中小学作文训练序列研究方法浅析[J]. 教育研究 1988(7).

<sup>④</sup> 夏承虞. 夏承虞选辑——九国语文教学资料[D]. 长春: 东北师范大学出版社, 1985: 74-95.

点出发，把文章比作密码，把写文章比作编密码，而把阅读比作破译密码，学生知道怎样编密码，就知道怎样拆开，总之，作文教学应该多多关注学生心理特点，这对当下序列化习作教学也有借鉴意义。

英国习作教学重视学生能力的培养，无论是构思还是素材积累，安排不同年龄阶段学生进行系统化训练，作文从激趣到入门，从虚构故事到现实性、有哲理的论说文，从习作内容到文法技巧要求等，呈阶梯型递进的训练模式。积累、提高实际写作能力，强调兴趣的功效；重视引导学生积累生活中的素材，多写自己想写的内容；以虚构的故事入门，给学生提供了自由想象机会；逐步发展到尝试创作富含哲理的议论文，序列化习作教学主要是从这四方面着手<sup>⑤</sup>

日本的写作教学体系与中国有相似之处，语文教材中包含了阅读、基础字词、语文知识、说话训练等。单元习作主要由例文、指导与练习三个板块构成。习作训练着重解决学生写作的动机、学生有积累充足的写作素材作为写作内容、学生要有写出想表达的内容的能力三大主要问题，这三个方面被视为写作教学的基础。<sup>⑥</sup>

## 2. 国内序列化习作探究历程简述

查阅已有序列化习作教学的文献是当下研究的基础，序列化习作教学的说法虽然直到 20 世纪 80 年代叶圣陶在全国语文教学研讨会上建议小学语文教学应“初步建立一个周密的体系”之后才提出，但此前我国古人对蒙学教育的态度，及培养儿童做文章中早已包含序列化习作的思想。学者专家在构建作文序列以及相关议题上做过大量有效的探索，国内对小学语文写作教学的研究无论是理论论著还是教学实践研究，都有丰硕的成果，对本文的研究有着重要的启示意义。

古代关于写作探讨。中国传统蒙学教育中，儿童通过教师指导进行习作训练，如宋代由简到繁的“属对”、谢杭得的“先放后收”、元代程端礼提出“先读后写”的文章作法……鼓励儿童有写的兴趣到敢写再到有一定的基础后写的好，“在蒙学教育中对蒙童进行诗赋方面的训练，可以说我国古代蒙学作文教学进入了真正作文教学的开始。”<sup>⑦</sup>序列训练思想在宋元时期已可窥见一斑。清代一些教育家如王筠注意到儿童“脱换”期的引导、主张“涵养诱掖，待其自化”；章学诚对文章教学方

<sup>⑤</sup> 夏承虞.夏承虞选辑——九国语文教学资料[D]. 长春：东北师范大学出版社, 1985： 74.

<sup>⑥</sup> 郭慕清.小学语文写作序列化研究[D]. 广州大学. 2016： 4.

<sup>⑦</sup> 工凌皓.中国传统蒙学作文教学方法论研究[D]. 长春：东北师范大学, 2004.

面也有独到之法。不难看出的是：古人对儿童何时进行写文章的训练并没有限制具体时间，却较为科学地揭示了儿童写作的基本规律。

近现代序列化习作教学的探索。“五四”以后，随着新思潮的涌起，作文教学研究引起更多关注。梁启超在《中学以上作文教学法》中“注意在根据科学方法研究文章构造之原则”；夏丏尊创立的“知行合一”作文教学体系，他的《文章作法》在作文技能训练上影响深远；黎锦熙“序列化缀法教学”等在写序列化习作探索方面赋予了新的内涵。1980年，叶圣陶在全国小学语文教学研究会书面发言中提出小学语文教学应该初步构建一个周密的体系，此后这些方面进行的实验和探索，使小学语文习作教学出现了新局面，其中对全国产生较大影响的习作训练流派主要有以下五个。

张田若《作文训练三步走》所提倡的作文分步训练。同时李昌斌、马兆铭等认为第三步阶段性不明确，“三年级是从一、二年级说话、写话向高年级作文过渡的年级，以段的训练为主，应单独作为一个训练阶段，可以叫做‘片段训练’（或叫‘过渡训练’）”<sup>⑧</sup>在此基础上完善为“四步走”。朱作仁和李卫民提出的“小学作文程序训练”试验也属于作文分步训练的试验，并取得了一定影响。

吴立岗和贾志敏等认为三、四年级是承上启下的重要阶段，他们借鉴了美术教学经验创立了适用于三、四年级的作文教学形式——素描。所谓素描训练，乃是以观察实物作为途径，以片段和简单的篇章作为形式，将描写和叙述结合起来（即运用“白描”手法）反映周围生活的记叙文训练。<sup>⑨</sup>

东北农垦总局语文教育学会组织力量，在常青的“写作分格教学法”基础上编写了《中小学作文分格训练》并进行相应的试验。<sup>⑩</sup>分格训练将命题作文综合练习分割基本的训练单位，先分散难点再综合。

刘曼华等不赞同分步或者分格训练，主张“先放后收”，从整体到局部进行训练。低学段加强阅读训练，中学段要培养写作兴趣，发展学生连贯语言能力，把文章写“开”，到了高学段学生掌握和运用相关写作规律。完成各年级作文训练任务要坚持读写结合，实质上即学用结合。

---

<sup>⑧</sup> 李昌斌，马兆铭. 小学作文四步训练[M]. 济南：山东教育出版社，1982：3-4.

<sup>⑨</sup> 吴立岗. 小学作文素描教学[M]. 杭州：浙江教育出版社，1984：4.

<sup>⑩</sup> 朱作仁. 小学语文教学法原理[M]. 上海：华东师范大学出版社，1988：507-508.

以丁有宽老师为代表的“读写结合”特点是把作文知识和训练结合在课文的学习过程中。这样读中学写，以写促读，突出重点，提高学生语文读写能力。丁老师侧重于文章思路和语言表达，初步归纳小学记叙文 44 个基本功（也称为四十四法）把他们作为阅读的钥匙，作为作文的借鉴。<sup>11</sup>

90 年代以来，伴随序列化作文训练的进一步发展，出现了吴立岗教授为代表提出的以“儿童语言交际功能”“活动理论”为依据为主线构建作文的训练序列。依托活动心理学原理分析和指导小学生语言学习，将作文训练四大体系做了主次之分，循序渐进培养语言各种功能，构成了一个完整的训练体系。关于小学序列化习作教学的建构探索从未停止，王昆建提出作文教学的科学化，强调作文训练的重要性，并且需要建立科学合理的训练体系。<sup>12</sup>余应源提出建构中小学语文各个层面的序列；郑晓龙也指出需要科学的写作教学序列化，提高写作教学有效性。

### 3. 小学序列化习作构建维度研究

通过对序列化习作研究成果整理发现，专家学者以及一线教师们对构建序列化习作体系研究角度各有不同，主要从“语言知识”“基本能力”“习作过程”“交际语境”“儿童心理特征”等不同的维度阐释序列化习作教学，综合起来，习作序列构建路径主要有以下几个维度：

以习作知识或能力要素构成习作教学序列。通过作文课教给学生能够习作知识或者习作某种能力构成要素。从 80 年代起，不断探索小学习作训练体系，方式主要以“作文分格训练”“作文素描训练”“先放后收作文训练”“读写结合法”等知识、能力训练序列为主。近年来也有人构建了基于写作核心能力要素的习作教学序列：一年级指向“说写完整句”，即用规范、完整、通顺的句子表达，建立“二素句”“三素句”“四素句”的基本图式；二年级则指向“写句组”练习，追求结构连贯、话题统一、顺序合理；三年级指向“构段”训练，涉及词句的多种方式组合。如是等等。<sup>13</sup>

以交际功能为主线构建习作序列。“交际语境写作是作者与读者之间用背景知

---

<sup>11</sup> 丁有宽.小学语文读写结合法[M]. 广州：广东教育出版社,1985：47-49.

<sup>12</sup> 王昆建.论作文训练的科学化[J]. 昆明师范高等专科学校学报,2000(2).

<sup>13</sup> 施茂枝.这样教写作不难——基于小学生心理特征的写作教学序列与模式[M]. 北京：高等教育出版社,2018：5.

识、基于交际目的，针对具体语境而进行的意义建构和交流活动。”<sup>14</sup>吴立岗《以儿童语言交际功能为主线构建小学作文训练体系》、荣维东《交际语境写作》等文章，都从语言的交际性与写作情境性，有效的解决了学生“为什么写”的问题，也赋予了写作活动思维和内容创生问题，作为我国写作教育理论和实践方向，值得我们思考和借鉴，但是小学阶段，学生运用书面语言表达刚刚起步，教师怎样发展学生字、词、句、篇最基础的技能，同时兼顾培养多样的语言运用能力和交流技巧，是需要深入思考的问题。

以教材系列单元主题构成习作序列。部编版教材出现之前，新课程体系中的教材版本众多，人教版小学习作单元按照人文主题编排的线索，每单元的习作内容不同，安排在单元课文之后，习作教学与阅读教学紧密相依。部分习作内容要求、方法含混，笼统，指向相同主题的习作训练难度变化应该成序列逐步加深，具体的教学实施过程中，学段、年级训练重点还有待明晰。

以学生身心发展规律为依据进行序列构建。儿童的习作与心理发展特征有着密切的关系，此类专家通常对学生心理结构等方面关注较多，教学目标和内容的确定立足于学生内在需求，通过激发学习动机、培养学生想象力和创新思维能力，体现了儿童主体的作文观。吴静倡导的“快乐作文模式”是其中的代表，让学生们在轻松快乐的氛围中体验生活，学会思考，提高写作水平，并且能够学以致用。”“为了使学生们想写、会写、乐写，教师应紧密结合学生的生活经验，以阅读为阶梯，以活动为载体，构建贴近生活、凸显个性。”<sup>15</sup>儿童本位思想以儿童的发展为出发点和落脚点，四川师范大学的撒陇菊在《基于儿童本位的序列化习作教学研究》中也指明序列化习作教学涉及儿童语言思维发展，“重视教学中的主体——学生，是建构科学的习作体系的成功路径必备条件，唯有充分关注并顺应学生身心发展特征，构成的写作教学序列才能为学生易写开辟平坦之路，打开敞亮之门。”<sup>16</sup>习作教学序列化对学生存在的问题，确定有针对性的目标和内容进行指导，尤其是小学阶段儿童认知发展正在飞速变化成长的过程非常必要。

---

<sup>14</sup> 王荣生. 写作教学教什么[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2014: 45.

<sup>15</sup> 吴静, 张桂萍. 小学快乐作文教学模式研究[J]. 徐州师范大学学报, 2012(1).

<sup>16</sup> 施茂枝. 这样教写作不难——基于小学生心理特征的写作教学序列与模式[M]. 北京: 高等教育出版社, 2018: 9.

#### 4. 对已有研究的述评

以时间为线索，我国小学序列化习作发展理论研究变化特点主要有：习作教学的发展立足教学实际，根据经验力求建立有章可循的系统，避免混乱、随意的教学和训练；从总结传统作文教学的成功经验，到吸收国内外心理学和教育学理念，逐渐形成较为稳定的模式；从强调知识的系统化接受，到重视习作能力要素；从总体序列体系的设想到逐步精细具体训练项目的操作。

特别值得提出的是近些年关于写作课程中序列化构建意义的相关探讨。语文特级教师邓彤曾提出“序列化”有一定的合理性，但与语文学科的综合性、实践性不相吻合。<sup>17</sup>王荣生教授也指出：“如果只是写作教学有个计划，那是可以的。有计划总比没计划要好。但是你一定要寻找一个序列，甚至还要求是科学序列，那是有问题的。”他认为序列是教师教学之前的筹划，是事先的布局，而真正的序列只能在学生的写作行为中去找，而相当一部分学校做写作教学探索中，搞写作的科学序列是不合理的。<sup>18</sup>

王荣生教授提出令人深省的问题，是不是就意味着否定了构建习作序列的合理性呢？在《写作教学教什么》一书中可以看出作者是基于写作课程的重建而提出的理论探索，追求理想的写作教学效果必须基于学情。也就是说，指向“课程重建”的写作课程要解决实际问题，提高学生写作能力，必须开发基于学情的写作课程内容，习作教学中教师构建序列化始发点在于学生作文中写作问题和写作困难。<sup>19</sup>而本文中探讨的内容与王荣生教授所谈的“学情”并不悖逆，既然写作是可教的，本文探讨的是应该依据什么样的科学规律进课堂习作教学，教师应该基于具体的学情去教的问题；并且，从儿童认知特点出发，尊重儿童身心发展规律，正是最大的学情。

上述观点中皆从不同程度谈论到了序列化习作体系的构建，对本文有着重要的启示。不同角度和类型的探讨，各方振聋发聩的声音对当下探究小学生序列化习作教学策略意义深刻。

---

<sup>17</sup> 邓彤. “序列”散点：百年语文课程取向的嬗变[J]. 中学语文教学, 2013(4).

<sup>18</sup> 王荣生. 写作教学教什么[M]. 上海：华东师范大学出版社, 2014: 18.

<sup>19</sup> 王荣生. 写作教学教什么[M]. 上海：华东师范大学出版社, 2014: 14.

# 一、核心概念与理论基础

## (一) 概念界定

### 1. 序列化习作教学

《现代汉语词典》中“序列”的意思是“按次序排好的行列”。<sup>20</sup>加涅“序列原则”认为学习是一个循序渐进的动态发展过程，教学应该遵循两个基本序列，一是学生认识能力的发展序列，二是科学知识的逻辑结构序列。同理，儿童的习作训练一方面受到身心特点、心理发展规律、知识结构、学习的内在需要等方面影响；另一方面受到语文课程性质、功能、内容、知识等学科逻辑规律的影响。“习作序列化教学”指习作教学呈现由浅入深、由易到难，循序而成的体系。

### 2. 基于认知特点的序列化习作教学

广义的认知是指人的认识过程，包括注意、知觉、记忆、思维、想象等。<sup>21</sup>儿童认知特点主要指两方面：低级阶段认知主要是指注意、感知觉等，高级认识阶段包括知识结构、记忆、思维、表象、想象。“学生是学习的主体。课程的学习要尊重学习主体，关注学生身心发展特点。语文课程必须根据学生身心发展和语文学习的特点，爱护学生的好奇心、求知欲。”<sup>22</sup>序列化习作体系的构建需要基于这样的学情，在尊重儿童不同阶段认知特点前提下进行教学。本文中序列化习作教学是指小学三个学段，依据学科规律和学生身心发展规律，以提高学生习作能力为目标，在教学目标制定、内容选择、策略运用方面，循序渐进，构建一个科学有序的综合训练体系。教学原则主要包括：以学生认知发展特点为依据、以提高学生习作能力为目标，建构循序渐进的综合训练体系。序列化习作体系的构建主要从课程标准、学生认知特点、习作教学目标、教学策略几个维度进行。

<sup>20</sup> 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[Z]. 北京: 商务印刷馆, 2016: 1480.

<sup>21</sup> 黄月胜. 小学儿童心理学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2013: 53.

<sup>22</sup> 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2011年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2011: 3.

## (二) 理论基础

### 1. 皮亚杰儿童心理学相关理论

皮亚杰把儿童心理发展划分为四大阶段，感知—运动阶段，从出生到一岁半、两岁，相当于婴儿期；前运算阶段，从两岁到六、七岁，相当于学龄前期；具体运算阶段，从六、七岁到十一、十二岁，相当于学龄初期，即小学阶段；形式运算阶段，从十一、十二岁到十四、十五岁，相当于学龄中期，即初中阶段。每一阶段是前一阶段的延伸，是在新的水平上把前一阶段进行改组，并以不断增长的程度超越前一阶段。各阶段特征主要有：发展具有连续性和阶段性，每一阶段都是统一的整体，而不是孤立的行为模式的总和，阶段与阶段之间是质的差异。其次，前阶段的行为模式总是整合于后一阶段中，前后阶段不能互换，发展的阶段具有一定程度的交叉重叠。再次，各阶段出现的年龄因各人智慧程度和时会环境不同而发生差异，可提前或推迟，但阶段的先后次序则保持不变。<sup>23</sup>

儿童言语发展特点理论。儿童的语言理解往往以自我为中心，说话按照自己的兴趣，并按照过去头脑中存在的概念去理解。这为第一学段写话过程中，学生逻辑思维混乱，表达不明确，出现前言不搭后语、句子不连贯、意思混乱颠倒的现象有了心理解释。社会化思想习惯开始慢慢形成之后，儿童言语逻辑又产生新的特点，这为第二学段、第三学手段的习作教学中儿童的语言、思维、注意、观察、记忆、想象等因素的影响提供了解释。<sup>24</sup>

### 2. “最近发展区”理论

维果茨基认为，儿童心理发展有两种发展水平，第一种是儿童现有的发展水平，即儿童在独立的活动中能够达到的解决问题的水平；第二种是儿童可能的发展水平，即在有指导的情况下，借助别人所达到的解决问题的水平。<sup>25</sup>“最近发展区”概念与研究方法，对儿童施加合理的教育和教学影响提供了科学的根据。

教学应该走在发展前面。维果茨基明确指出，教学过程有自己的结构、自己的顺序、自己的发展逻辑，而教学引起的哪些心理机能的发展则具有自己的内部规律。

<sup>23</sup> J. 皮亚杰, B. 英海尔德. 儿童心理学[M]. 北京: 商务印刷馆, 1980: 2-4.

<sup>24</sup> J. 皮亚杰. 儿童的语言与思维[M]. 北京: 文化教育出版社, 1980: 53.

<sup>25</sup> 黄月胜. 小学儿童心理学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2013: 62.

教学目标制定要契合学生现阶段身心发展特点，不可过高也不可毫无难度，要善于选择合适的教学内容，提供略高于学生发展水平的内容，帮助学生更好地发展，对学生的习作活动效果，就需要既能给予他们信心和发展空间，又能让他们挑战难题、积极思考，有所进步。

### 3. 信息加工理论的儿童发展观

信息加工理论认为大脑和神经系统的成熟使儿童对信息加工得更快，因此，不断发展的个体能够更好地维持注意、辨认和储存与任务相关的信息，并利用所存信息回答和解决问题。同时，“信息加工理论认为认知发展是连续的，而非阶段性的。随着年龄的增长，儿童的注意、记忆、提取信息和提出问题解决策略的能力也逐渐发展。在收集、存储、提取和加工信息的策略对儿童而言都是逐渐发展的，但是从信息加工角度来讲，这种认知发展是小的量变过程，并非大的质变过程。”<sup>26</sup>小学生无论在哪个阶段接受习作训练，信息加工过程都遵循从输入、存储到输出的过程，教师根据认知特点建构纵向的阶梯型教学目标，学生逐步掌握序列化训练范式，形成叙写规范，同时，学生的认知发展是连续的，在一定的规范下，逐步向更高的能力水平发展。

## 二、当前小学生习作问题及归因

### （一）当前习作教学存在的问题

#### 1. 教师教学方面的问题

表 2-1：年段固定的习作教学整体计划情况

（教师版）您是否为所教年段做过相对固定的整体习作教学计划？			
A 有完整计划	B 有大部分	C 只做过少部分	D 从未
14%	11%	65%	10%

<sup>26</sup> 黄月胜. 小学儿童心理学[M]. 北京：北京师范大学出版社, 2013: 66.

表 2-2: 教师对三个学段之间衔接关注情况

(教师版) 您是否注意习作教学三个学段之间衔接和梯度?			
A 特别注意	B 多数时候注意	C 少数时候注意	D 没关注
22%	57%	14%	7%

从以上两表中可以看出,大部分老师没有单独为习作进行整体规划,教师们能说出一堂课的教学目标,但是对于三个学段习作教学目标缺乏整体认识。大部分老师注意学段间的过渡,但缺乏对整个小学习作教学宏观考量,缺乏整合思想。学生发展贯穿整个小学阶段,而且是中学阶段发展的基础,习作教学也应该有纵向全局意识,成阶梯型序列,把“学习写作”当成长期的目标和任务,使训练有衔接、有层次,在把握学生认知的特点基础上,把握学段特点,突出不同学段训练的重点,避免重复,使习作教学成序列化发展状态。本文中的问卷涉及到教师对学情把握方面的题目有:

表 2-3: 教师对学生认知特点关注情况

(教师版) 您会关注这个阶段学生认知特点(注意、观察、想象、思维、记忆等阶段)吗?			
A 非常关注	B 大致知道	C 随机判断	D 不清楚
2%	57%	14%	27%

表 2-4: 教师对学生习作方面学情把握情况

(教师版) 您是否明确这个学段学生,习作能力和水平应该到哪个层面?			
A 非常明确	B 大致知道	C 随机判断	D 不清楚
2%	32%	31%	35%

表 2-5: 教师确定习作方式的情况

(教师版) 您习作教学确定学情的方式主要是			
A 凭感觉和书籍中的描述	B 专业理论	C 专业理论、具体教学内容、经验结合	D 写前调查
0	7%	76%	17%

从以上两表题目可知:教师对学生认知特点的关注还不够。由于学生习作处于

起步阶段，水平各不相同，教学要因材施教，这个过程是否真正按照学生认知发展特点进行有效教学，值得思考。部分老师人为拔高要求、过分依赖经验，或者流于形式，重复单调的训练导致年段目标要求不明确，习作训练效率低下，与教学初衷背道而驰。

学情是习作教学的起点，将近四分之三的教师，确定学情的方式上选择了专业理论、具体教学经验结合，这是较为合理的方式。可是起点到底在哪里，无法表述明白，不明白的情况下进行写前调查的教师寥寥无几，这说明老师们认为应该科学地把握学情，到真正一线教学了解学情过程中，随意判断、不加思索的问题却真实存在；部分老师还停留在猜测、凭经验断定的层面，随意性很大。值得思考的是：在教师问卷中，教师们认识到判断学情非常重要，“凭感觉和书籍中的描述”这一选项占比为零，这说明部分老师没有意识到自己教学的随意性、盲目性。

表 2-6:教师安排写前指导的情况统计

(教师版)您每次如何安排写前指导?				
A 从内容、要求等方面给学生做示范	B 大略讲解要求	C 用范文讲解的办法	D 无讲解和指导	E 其他策略
17%	40%	41%	0%	2%

表 2-7:写前策略情况统计

(教师版)课后或者假期日记、周记等形式的习作作业，习作前有无具体策略指导?			
A 无	B 大致讲明要求	C 偶尔有详细指导	D 有详细的指导
65%	25%	3%	7%

重布置任务，忽视过程指导，忽视学生习作过程遇到的困难。从以上两道题目调查中可以看出课外习作，课外习作在课堂之外完成，教师只参与了批改环节，过半的教师没有任何写前指导。维果茨基的认知发展阶段论认为教学要走在学生发展的前面，教学目标制定要契合学生现阶段身心发展特点，帮助他们解决习作过程中可能会遇到的困难，学生认知方面的特点决定了他们不同阶段的应有不同的指导方法，不能全部都以教师笼统地讲、学生自由地写、统一评改这样固定的过程进行。

表 2-8：教师布置习作的次数统计

(教师版) 课标规定课内习作每学期约 8 次，您布置的习作次数每学期约为			
A 8~16 次 (约每周 1 次练笔)	B 16~32 次 (约每周两次周记、考试)	C 32~64 次 (约每周 2 次作文等)	D 64 次以上 大约 ( ) 次
6%	38%	43%	13%

过  
分重视  
量的积

累。上表中反应的数据十分惊人，学生几乎每周都有习作任务，老师们在大作文、练笔、周记、日记、试卷等“文海”中埋头辛苦批改。一线教师完成了课标中规定的习作次数，94%的老师超额完成任务，从访谈中也可以看出，老师们对习作“量”的要求非常之高，认同多练是提高质量的基础。多读多写确实是提高习作水平的必要条件，但是大量的习作是否高效，是否尊重的儿童的认知发展特点，是否唤醒了他们内心表达的欲望，是否对学生长远发展，甚至是终生发展提供了积极的养分，值得商榷。

## 2. 学生习作方面的问题

建构序列化习作教学体系，需要对习作学情有足够的尊重。“通过研究，我发现问题的症结主要在于教师对于‘学情’的漠视。空洞无力、贴标签式的‘学情分析’成为了制约语文课堂有效教学的瓶颈。”<sup>27</sup> 习作教学要以目前存在的真实问题，充分把握不同学段习作问题的差异性，并与自身教学相关联，以“学”的实践活动为根本出发点，依据课标和教材，切实制定有效的教学设计，尊重学生学习过程中心理水平和经验，有序推进。问卷调查和访谈中涉及的学生习作方面存在问题有：

表 2-9：第二学段学生对作文感受情况统计

(学生版第二学段) 1 你对写作的感觉是			
A 讨厌	B 一般	C 不太喜欢	D 很喜欢
6%	42%	38%	14%

表 2-10：第三学段学生对作文感受情况统计

(学生版第三学段) 1 你对写作的感觉是			
A 讨厌	B 一般	C 不太喜欢	D 很喜欢

<sup>27</sup> 陈隆升. 语文课堂“学情视角”重构[M]. 上海: 上海教育出版社, 2012: 5.

10%	45%	43%	2%
-----	-----	-----	----

通过调查问卷可知，学生对写作这个板块的兴趣成阶段性的变化，近一半的同学对习作不太感兴趣，但是中年级喜欢习作的学生远远比高年级多，随着年级增长，兴趣逐渐下降。学生习作中除了受智力因素的影响外，还受到非智力因素的影响，学生的情绪、意志等作用影响很大，面对写话、习作任务产生畏难心理。从积累到运用也会经常出现“有素材不会选择”“不能合理安排内容”等一系列障碍，想写好，写不好的问题普遍存在。各种因素综合作用下，学生习作成果中出现小小孩子爱说“大人话”的现象。

在访谈过程中，发现学生没有清晰的目标，听、说、读、写、观察各种能力无法协调运用。学生认知功能各种因素的变化，随着年龄发展，听、说、读、写能力在不同阶段发展的侧重点不同，主要表现在低年级学生口语能力比书面表达能力要更强，随着年龄增长，书面表达能力逐渐增强，语言表达、习作修改能力提高，学生从口语表达到书面表达转换过程中，很多同学出现“能说不会写”“会说写不完整”，第一学段的老师谈到：学生写话，长时间的集中注意，难度较大，易受生字、标点等方面障碍的限制，写的时间、字数、标点、格式等细节方面都是必须要学习的，但因为小学生认知特点，无论是注意、感知觉、想象、观察等认知心理过程都随着年龄增加逐步发展，要想在一开始起步阶段就兼顾文字和语言等各种要求，受到种种限制的情况下，保持较高兴趣，持续完成有难度的任务，较高质量地完成老师的习作要求，需要一个过程，这个过程中很容易让学生产生沮丧、畏难心理。

## （二）对问题的归因分析

### 1. 序列化习作训练认识不够

一方面教师在教学过程中积累经验，老师凭以往经验可以完成当下的教学任务，但具体到每一次习作怎样契合这个阶段认知发展特点，有针对性地提升能力还需要深入思考。另一方面，教师的教，最终为了学生更好地学，已经出现的这些问题，可能就是学生在习作过程中隐性的、现阶段影响不大的问题，未能引起足够重视，并得到有效解决。

表 2-11：序列化习作教学必要性调查

（教师版）您认为小学阶段习作板块有一定计划和体系、并且成序列编排、教学是否必要？			
A 应该有	B 可有可无	C 不必有	D 没思考过
81%	7%	0%	12%

序列化习作体系的构建，需要有科学的、循序渐进的训练系统，教师不能经历一到六年级大循环的教学历程时，必须有充分的学段衔接意识。从以上两表中看出，老师们都觉得应该有一个序列化习作训练体系，但是自身却没有认真执行，过半的受访者只做了少部分，仅仅做了所教年段的年度或者学期计划，而且还是整体性计划，并没有将习作独立出来形成一个体系。教师认识需要兼顾每个学段的要求，把握好自己所教学段、年段学生应该掌握的习作技能，在上一学段的基础上有所提升，为下一个学段打好基础。虽然课标、教科书都呈现一定的编排序列，教师按部就班完成目前的教学任务，就可以达到训练效果，但是学生是鲜活的存在，只有主动寻找学生兴趣点，激发他们习作动力，在一次次挑战中，拥有获得感，才能构建一个完整的体系。

表 2-12：教师已有经验在教学中的运用程度

（教师版）您在习作指导过程中存在模式化、过分依赖经验的情况吗？			
A 是	B 否	C 依赖一定经验，根据学情灵活处理	D 其他
21%	30%	44%	5%

一线老师教学任务繁重，压力较大，理论素养有待提升。大部分教师平常课时任务较多，少有时间进行自主钻研探索，习作教学设计更多的依据现有经验或手头资料，对教学内容进行初步把握和加工后就匆匆授课。创新意识较淡，自主创新设计的较少。尤其是针对习作教学的培训、教学理论还有待加强，缺乏理论知识导致教学比较盲目，教学效果也大打折扣。

习作教学关系到许多专业理论，无论是写作还是儿童心理学等知识，都需要结合儿童发展特点，将专业知识转化成儿童易懂易学的方式进行传授。不少教师制定教学目标大致相同，选择教学内容也非常熟悉，但是如果用书面语言清晰表述，不

同的教师理解不一样，甚至截然相反，在这样的情况下，需要用专业知识去审视个性化经验的理解是否有偏差，用专业素质对教学进行检讨，将理解其限定在合理的、有一定认同度的范围之内。

## 2. 序列化训练教材不够完善

教材不仅是老师开展教学的依据，也是学生完成学习任务的载体。建构以学段为阶梯的，由易到难的习作教学序列，教材理当贴合儿童心理发展水平、契合他们的认知特点，理当从编排意图上体现“序”的意识，科学地帮扶他们，以达到训练的目的。

从三年级开始，每个园地中会安排口语交际和习作板块，部分习作题目源于口语交际的内容，五、六年级有习作栏目，但大多围绕单元主题进行的习作编排，与其说是习作训练，不如说是一个习作题目，教材在“序列化”这个体系中显得很被动，以记叙文为例，主要体现在：一方面，部分单元习作内容和要求依附于人文主题，呈现无序状态，与学生当下的心里需求不匹配。

例 1

表 2-13: 人教版部分关于描写动物主题的写话/习作统计

年 级	语文 园地	写一写 /习作	要求
二 下	园地五 (P92)	熟悉的动物	写自己喜欢的动物，可以写它可爱的样子，可以写它有趣的生活习性，也可以写自己和小动物之间发生的趣事。
四 上	园地四 (P78)	写自己喜欢的动物	说出动物特点，可以讲它的外形、脾气，可以讲它是怎样进食、怎样嬉戏、怎样休息的。

二下这篇写话要求中，给“习性”这个词标注了拼音，学生在认字都困难的时候，要理解“习性”的含义，并写出动物的习性，难度可以说非常大。而且“习性”的要求远不如外形、脾气、怎样进食、怎样嬉戏、怎样休息这样具体描述给学生带来的印象直观。新课标第一学段提出“对写话有兴趣，写自己想说的话”二下的主题虽然兼顾了学生对动物极感兴趣的特点，但习作训练却远超出这一阶段儿童认知水平，能否写得出自己想说的话，并写出动物“习性”值得考虑。四上的学生已经

有一定的理解能力，习作要求具体，指向明确，而且在该单元中有相关动物的名家名篇可供借鉴，相对来说，四年级这篇习作更符合学生认知发展水平。

## 例 2

表 2-14：人教版家乡的景物相关内容统计

	课后练笔	单元主题习作
二下		园地三（P56）口语交际主题：夸家乡 写话 写家乡的特色
三上		园地六（P97）口语交际主题：风景优美的地方 习作 写自己去过的地方
三下		园地一（P14）口语交际主题：介绍家乡景物 习作 写家乡的景物
四上		园地一（P18）习作 写旅游景点或身边的景物
四下		园地一（P15）口语交际主题：走，我们去春游 习作 写校园里或者别处的景物 园地六（P116）习作 ①写乡村生活者田园景物 ②其他景、物、人、事的感受或体会
五下	《威尼斯的小艇》（P155） 围绕家乡一处景物写一段话	

从上表中可以看出：二下至五下有数次关于家乡或者游览过的景物主题描写，并且多次与口语交际主题相关，说写结合较为紧密。二下园地三写话的内容是“既可以写家乡的景物，又可以写家乡的丰富物产，可以说说家乡的变化，还可以畅想未来的家乡的模样。”可以说这次习作涵盖了后面所有写家乡景物的内容。写自己去过的地方、游览的风景名胜、写校园里或者别处的景物、乡村生活者田园景物……这些笼统而宽泛的要求，学生完全都可以按照《我爱我的家乡》类似主题一写到底，而且三到五年级的习作要求基本相同。训练内容没有按照从近到远、从易到难的序列，也没有依照不同学段设置不同的任务目标，区分难度。

五下《威尼斯小艇》任务是围绕家乡一处景物写一段话，要求是写出特点，这样的课后练笔，在之前有数次习作训练以及阅读例文的帮扶下，难度较小。学生在前面几年进行了数次相近甚至相同的习作训练，如果说片段、句群训练，是为了分散难度，小步迈出，逐步提高，那么五年级围绕一处景物写一段话的练习，又没有特殊的训练要求，这样教学效果也是值得商榷的。

另一方面，缺乏循序渐进的序列，要求和方法比较笼统。课标中第三学段对想象作文的规定是“能写简单的记实作文和想象作文”教材中关于想象作文的编排：

表 2-15：人教版想象作文统计

	课后练笔	单元主题大作文
三上	《小摄影师》（P24）续编课文	园地七（P113）编一则童话故事
三下		园地六（P102）展开想象，写未来的东西
		园地八（P136）展开想象，写最想变成什么
四上	《去年的树》（P53）写对鸟儿说的话	园地八（P157）展开想象，写奇思妙想
四下	《中彩那天》（P21）展开想象，写“我们”全家人的表现，	
	《鱼游到了纸上（P130）展开想象，写围观人议论的情景	
五上		习作二（P36）以“二十年后的故乡”为内容，展开想象写一篇作文
五下	《再见了，亲人》（P71）想象志愿军为朝鲜人民做的一件事，并写下来	
六上	《草虫的村落》（P10）展开想象，写自己观察过的小虫	习作一（P14）①想象自己成为大自然中的一员或一种自然现象，写它们眼中的世界 ② 选取生活中的几种音响，展开想象 ③暑期生活的收获（三题任选一题）
	《穷人》（P43）展开想象，续写课文	习作五（P95）①介绍自己的小伙伴 ②根据开头展开想象，编一个完整的故事（两题任选一题）
	《最后一头战象（P126）选择一个场景，想象嘎羧内心感受，并写下来	

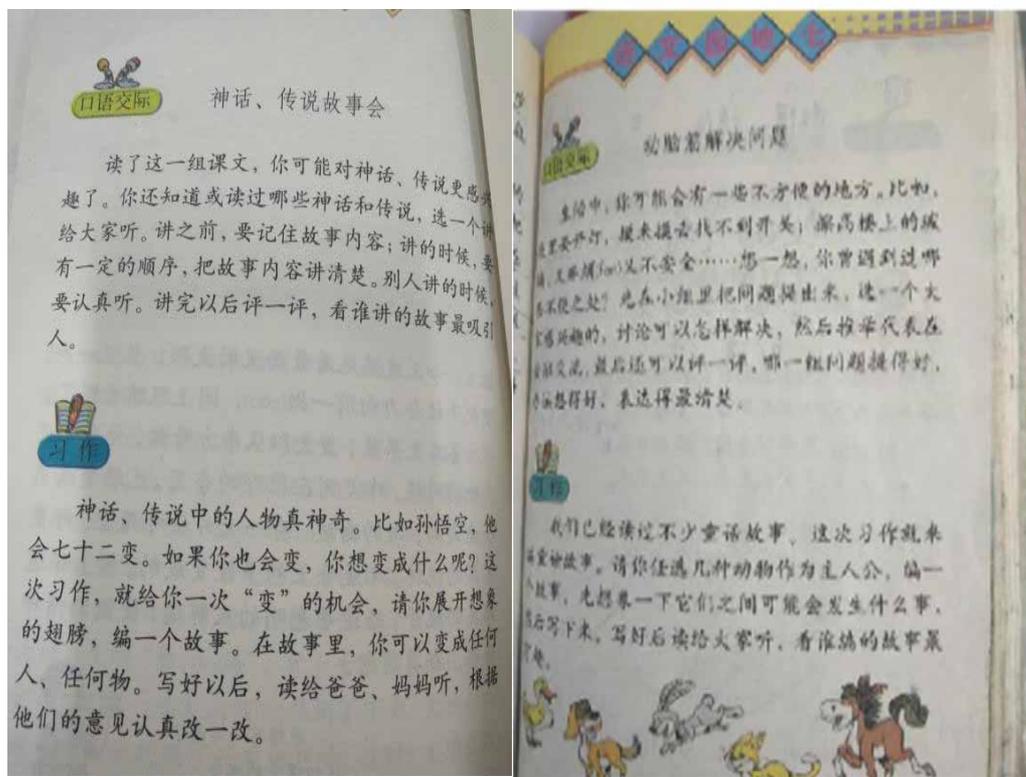
通过上表可以发现：编排序列不够明朗，难度层次不够清晰。第二学段以单元主题编排出现想象作文有三次。学生刚由写话进入习作阶段，整个三年级只有一次续编故事的小练笔，没有任何关于想象作文的片段练习，反而是进入第三学段后，想象作文的小练笔次数较多。写完整的想象作文并不简单，课标中第二学段规定“观察周围世界，能不拘形式地写下自己的见闻、感受和想象，注意把自己觉得有趣或印象最深、最受感动的内容写清楚。”第三学段规定“能写简单的记实作文和想象作文”如果第三学段要求写简单的想象作文，那么三年级该是怎样的标准呢？究竟三年级的想象作文和五、六年级想象作文难度的区别是什么，教材没有给出答案。

“想象始终是在一定的创作动机、目的驱使下展开的；想象的空间无限，然而，

想象的起点和归宿却和创作的动机相连。”<sup>28</sup>如果盲目地布置任务，让学生凭空写一篇完整的想象作文，学生会无从下笔，还不如第三学段大量的课后练笔训练简易有效。课后练笔的想象文练习是很好的机会，因为课后小练笔多依托课文，学生学完课文内容后，对文章会有较深理解，有一定思路、范围限制，在此基础上可以根据故事情节的深入发展，在一定情境中合理地展开想象，写自己新创的故事。

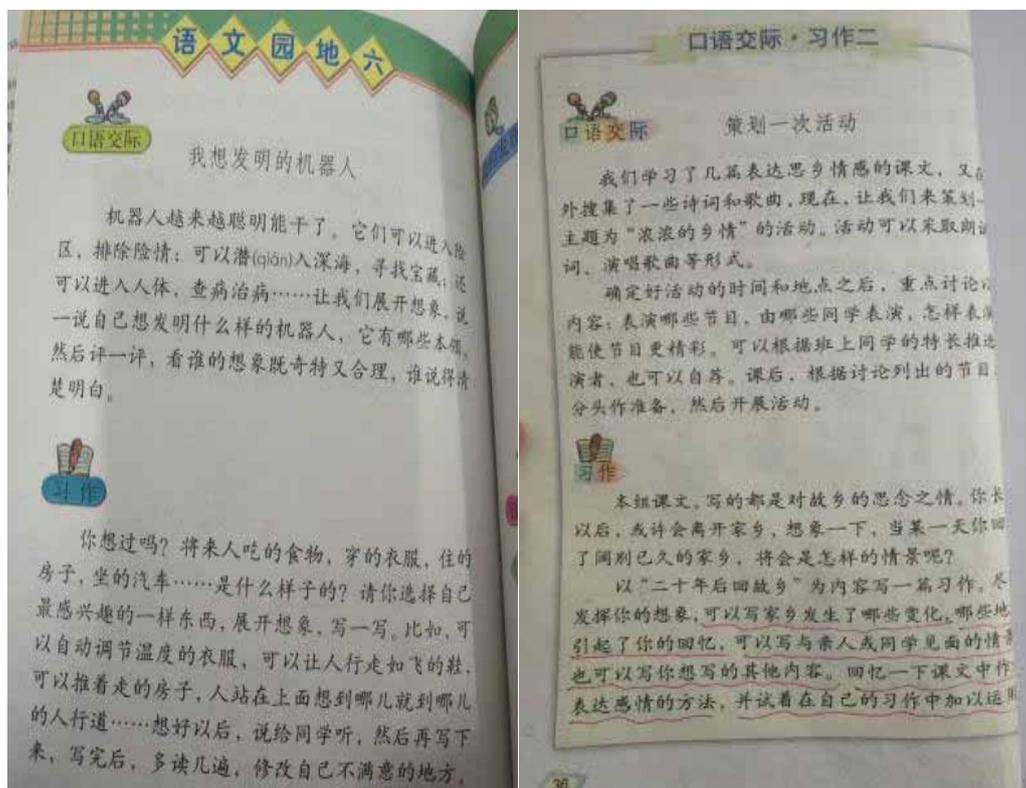
编排缺乏序列，训练指导策略无序。想象有意性的发展需要合理引导，需要可以参照的例文、需要具体的指导方法。虽然学生可以想写什么就写什么，个性化表达自己头脑中的新奇想法，但并非想怎么写就怎么写，漫无目的、毫无规则地胡编乱造。三年级三次想象文习作中，框定了学生的视角，具体怎样展开并没有详细的策略。（图 2-1、2-2、2-3）五年级上册“二十年后的家乡”（图 2-4）给出了具体的建议，从哪些角度去合理想象，运用什么样的情感表达方法等。学生认知特点在不同阶段的不同，教材应尊重学生认知发展水平，三年级到五年级教材这样的编排应该体现螺旋上升的序列，真正成为学生的“拐杖”，引领他们走上习作之路。

图 2-1、2-2



<sup>28</sup> 叶黎明. 写作教学内容新论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2012: 247

图 2-3、2-4



配套习作训练习题需完善。首先，根据皮亚杰的认知发展阶段理论可知，教育不能一味追求知识的量，还要重视思维能力的发展。作业是为巩固学习成果，许多课内配套教材的习作题目、多如牛毛的课外练习，其检验方式尚不够科学精确，没有紧扣学生身心发展规律构建合理的序列。部分课外练习包括寒暑假作业习作板块也出现难度不合理、数量不合理、内容与课内习作重复等问题，对学生的能力提高产生什么样的作用需要深思。

其次，“减轻学生学业负担，严格按照‘零起点’正常教学，小学一、二年级不布置书面家庭作业，三至六年级书面家庭作业完成不得超过 60 分钟，初中不得超过 90 分钟，高中阶段也要合理安排作业时间。”<sup>29</sup> 习作练习费时较长，相关法规对

<sup>29</sup> 中华人民共和国教育部 . 全社会共同呵护孩子的眼睛, 让他们拥有一个光明的未来: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/s271/201808/t20180831\\_346869.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/201808/t20180831_346869.html)

作业时间的控制，也对学生写话、习作有一定影响。高质量完成习作任务，切实提高习作素养，对小学生来说并非易事，如果大量习作不见技能提升和习作愉悦感增强，无疑是不合理的，因此，配套作业理应提高作文命题的质量，更切合学生身心特点，有的放矢，力求高效，有新意地吸引学生进行习作，激发学生深入学习的兴趣。

综上，本章对黄冈市不同小学不同学段的教师进行调研、访谈、对部分学生进行问卷调查，得出序列化习作教学现状的相关数据。老师们对序列化习作教学持赞同态度，但构建序列化习作体系、突出训练重点，正确循序渐进地根据专业理论、总结经验、依托教材，恰当地选择序列化习作教学策略等方面还有待加强。学生方面习作比较被动，没有明确的目标，没有清晰的思路，对习作题目反映很茫然，面对作文无所谓或者不感兴趣成了一大难题。对问题归因主要分两个方面：一是序列化习作训练中教师对儿童认知特点的与习作教学结合程度，二是序列化训练教材的完善程度。

### 三、构建基于认知特点的序列化习作教学体系

学生认知特点在不同学段不是某一个方面得到发展，其他方面处于停滞状态，而是不同时期内某一方面发展特别迅猛，特别突出，甚至成为整个人生阶段发展的关键期。因此，要抓住时机对不同学段的学生有针对性的训练，促使他们习得相应的习作素养。本文尽量抓住不同学段认知显著发展的特点，让习作与学生认知发展特点结合得更为紧密，贯彻维果茨基的“最近发展区”理论，尽量以学生现有的发展水平，在考虑学生接受能力的同时，关照学生内在发展需要。

教学目标的制定非常关键，它是教学活动实施的方向，调控整个教学环节。教学目标应依据课程标准和实际学情进行制定，本文所提及的教学目标主要是遵照课标中每一学段的要求以及这一阶段突出的认知特点，依托教材习作单元训练主题制定。教学内容是课程的核心要素，但是语文课程的“综合性”以及语文教学内容的复杂性，决定了语文教学内容整合的难度非常大，同理，习作教学内容要顾及知识、能力、方法等要素，本文所举案例，是从众多维度中，参照教学目标的制定，选取部分适合当前学生认知水平的教学案例并进行分析。

三个学段序列化习作体系构建的主线是：第一学段通过想象类的童话训练为写

话搭建阶梯；第二学段以观察习作为主培养观察能力；第三学段以综合能力为主的情感表达习作训练，提升学生习作素养。第一学段策略是听、说、写结合，利用游戏创设情境，利用绘本进行写话，为学生写话提供“支架”；第二学段以观察习作为主，把课堂活动与课外观察、社会生活结合，通过抓住重点细致观察、调动五感多方位观察、结合社会活动促进观察的方式提高习作能力；第三学段主要采取同一主题分角习作、练笔与单元习作结合、整合思路及综合运用等方式。每阶段训练并不排斥练其他习作类型，习作既然是学习写作的过程，学生接触不同类型的文体训练是必须的，课标中提到的其他类型习作，也不能弃之不顾。

## （一）构建第一学段序列化习作的实施策略

### 1. 课标要求

表 4-1：第一学段课程标准对习作方面的要求

第一学段	
习作态度	对写话有兴趣，写自己想说的话，写想象中的事物。
习作内容	在写话中乐于运用阅读和生活中学到的词语。
习作技能	留心观察周围事物。
习作修改	根据表达的需要，学习使用逗号、句号、问号、感叹号。

### 2. 学生认知特点

第一学段的学生约为6—8岁，正是从前运算阶段向具体运算阶段过渡的时期。刚进入小学，学生仍然具有明显的学前儿童的心理特点，有明显的自我中心倾向，精神世界和物质世界区分不是十分明确，对现实世界往往关注不够。这一阶段的儿童关心的是事物的具体形象，不能细致地观察生活，在成人眼中没有生命的惰性事物，在他们眼里也有可能是有意识的、鲜活的，因此想象类的文体成为喜闻乐见的形式。

“由于处于具体运算阶段的儿童从知觉表象中去自我中心性，并获得认知操作能力，使儿童能够理解算数并对语言及其特性进行思考，能够对动物、人类、物体和事物进行分类，并且能够理解字的笔画、笔顺，字词与句子之间的关系。”<sup>30</sup>刚刚进入具体运算阶段，思维活动过程中概括水平较低，以直观形象和事物的外部属性为主要特征，借助表象为主进行思维活动，很大程度上依赖具体事物，抽象知识的学习需要具体形象的教学方式，否则难以引起学习兴趣，这是教学策略选择的重要原则。

根据皮亚杰的观点，儿童认知处于具体运算阶段，其符号象征机能已经迅速发展。

“真正的书面言语在小学阶段出现，小学初期书面言语落后于口头言语，在正确的教育下，到小学二年级下半学期，书面言语发展水平赶上口头言语发展水平……”<sup>31</sup>这一阶段的学生获得了认知操作能力，帮助学生修改和重组已有的表象和符号，并能运用这些重要新技能思考事物，思维从不可逆性向可逆性转化，正在逐步获得守恒性。

注意持续时间比中高年级儿童要短，同一时间内注意指向不同的对象能力发展迅猛，“注意分配能力迅速发展时期只有在幼儿期至小学二年级这一阶段，随后，儿童注意分配能力发展缓慢。”<sup>32</sup>注意转移能力不强，对先后两种注意对象的兴趣差异，导致注意转移水平不同。如果在讲故事、写故事不同事件上用力不均或者后者用力过少，会导致学生对讲话、听话的兴趣更浓，对最后写话的环节兴趣反而减弱，那么注意转移困难增加；但是如果将学生写话兴趣提升，对写话这一注意对象更感兴趣，则注意转移较容易。

一、二年级学生观察发展阶段处于认识“空间联系”“因果联系”阶段，也就是说儿童能看到各个对象之间那些能直接感知的空间联系，但观察目的性、顺序性、精确性欠缺。观察方法需要教师引导，有意识地训练，这一特点在看几幅图写话过程中尤为重要。

与学龄前儿童相比，进入小学后学生逐渐开始掌握复述策略，进入自发复述的时期后，复述质量不断提高，而且复述方式由被动转向主动的模式，越来越灵活。教学中采用讲故事、转述故事等方式不仅有助于学生的写，而且有利于促进认知发

<sup>30</sup> 黄月胜. 小学儿童心理学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2013: 58.

<sup>31</sup> 黄月胜. 小学儿童心理学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2013: 105.

<sup>32</sup> 黄月胜. 小学儿童心理学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2013: 69.

展能力的提高，如信息保持时长、捕捉重要信息能力、注意力的集中程度都会向高一层次的水平发展。

### 3. 教学目标的制定

课标提出“写想象中的事物”契合学生认知发展特点，童话体写话的内容材料，往往站在儿童的立场，以儿童的视角去想象、幻想，容易引起他们的共鸣。在形象思维仍占主导，口头表达逐步向书面表达过渡，生活经验和语言素材积累不多，转化能力不足的状况下，我们要做的是根据学生写话的困难设计教学目标，有针对性地解决写话出现的问题。最主要的便是激发兴趣和引领学生上路，二者关系密切，“对写话有兴趣”是课标提出的要求，围绕这一原则，当学生对写话有兴趣时，他们的思维、想象等内部机能得到较大发展，这样又有助于“写话上路”。

#### (1) 激发兴趣，喜欢写话

当学生感觉写话和说话一样轻松的时候，习作活动会变得更加轻松。“兴趣”是考查第一学段写话教学质量的最重要的标准。进入写话学习之前学生早已接触各类故事，无论是历史真实、现实生活、传奇等类别的故事对儿童的意义显而易见。

“而那些儿童自己或站在儿童立场上想象和幻想的产物，或者利于儿童想象和幻想的材料，才与他们心灵相契合。”<sup>①</sup>儿童用喜闻乐见的方式进行写话训练，并在写话中继续保持对想象文的兴趣是教学目标制定的原则之一。部分教师在写话教学中强调修辞手法的运用，好词佳句的积累等，这些固然是重要方法，但如果仅仅为了达到这些目标，不免导致学生对写话产生呆板的印象，打消积极性，导致中高年级不爱习作，或者千篇一律，写出来的内容较空洞。

#### (2) 宽进宽出，容易上手

从调查访谈中发现，部分老师对习作要求过高却不自知，对写话限制较多，符合要求的写话作品，已经是较为完整的习作了，从学生发展角度来说，写自己想说的话容易，写好自己想说的话障碍较大。另外，记叙文本质还是培养学生讲故事的能力，学生写好记叙文，离不开教师示范讲好故事。一、二年级学生写话是书面表达训练的起步，写话过程不需与口头讲话同时进行，但讲故事的能力却影响着写话

---

<sup>①</sup> 施茂枝. 这样教写作不难——基于小学生心理特征的写作教学序列与模式[M]. 北京: 高等教育出版社, 2018: 29. 29.

及以后习作水平，所以教师一定要有意识，不要为写话设置过高门槛，越让学生容易开展越好，充分的口头表达能够帮助学生将思维过程显性化，当学生越来越愿意讲故事，想象力越来越丰富的时候，开始动笔写完整的故事就较为容易，写话水平将超出从词语、句子到段落、篇章这样“写”训练的学生。

教学目标的制定也需要有层次性，从说话开始，注意把一句话、几句话讲清楚，不同的语境中说完整的话，离不开有针对性地训练，从而在循序渐进的指导中写好故事。学生从口头语到书面语的转换过程确实需要由简到难的序列安排，但是头脑中构思的故事却可走在“写”的前面。也就是说，学生可能无法完整地写出故事，但并不妨碍他们编故事、讲故事。问题的核心就在这里，课标中规定一、二年级的孩子“对写话有兴趣”，而教学目标的制定是一步一步完成的，只有学生头脑中有故事，写的时候才会感觉易于动笔，如果是简单地将教学目标定位在“愿意写一两句话，愿意动笔”从长远来看，日后的习作将会根基不稳，因为学生写作前的内部语言和写作时的想象能力已经相对滞后。

综上，对写话有兴趣，并不是指一、二年级的学生目标仅仅定位在有兴趣、能写一两句话。课标中让学生易于动笔，乐于表达的宏观要求，应是整个小学阶段写作教学的纲领。一、二年级除了按从填词语、补充句子、根据提示写短语这样的程序完成写话，更应该考虑降低“写”对这个阶段儿童的制约，激发学生写话内部动力。

### （3）大胆想象，学编故事

想象和幻想是低年级儿童探究周围世界的渠道。“写纪实习作固然重要，但写想象习作不能怠慢。心理学研究表明，儿童时期是想象的巅峰时期，并且儿童写想象习作更能出彩。”<sup>①</sup>小学重视写实类作文的训练，已经成为不争的事实，无论是课后填充句子的练习，还是看图写话，常规训练是从组词成句，通过核心句式，如“何人在何地做什么事”，这样的词语、句式训练让学生掌握写句子的基本规范，对正确的语言形式学习有益，但光有外在的语言规范，忽略学生心智的发展、能力的训练，显然是不合理的。写话要注重发掘儿童想象的潜能，根据儿童认知发展特点，编故事，尤其是童话故事的仿创，促进想象力的发展。如果第一学段不注意给孩子充分发挥想象的平台，合理展开想象的训练，将难以达到第二学段课标中提出的“能不

<sup>①</sup> 江平. 小学语文课程与教学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2010: 233.

拘形式地写下自己的想象，注意把自己觉得有趣或印象最深、最受感动的内容写清楚”这样的层次水平。

第一学段的问卷和访谈中，针对“第一学段最重要教学目标”这一问题与一线教师讨论，14 老师的采访结果中，有 9 位老师谈到自己的目标问题，他们将主要目标放在看图能力、语言的积累、字词标点的正误这几个选项中，而想象力的开发、口头讲完整故事的能力却没有受到应有的重视。认知视角下我们关注儿童的注意、记忆、理解、思维、想象心智因素对习作教学的影响，这些因素也是学习能力的主要方面，其中任何一个方面都与想象力关系密切。想象力是脑海里抽象意义的形象再现，是深层次的形象感悟和体验，引导儿童大胆想象是这个阶段重要的教学目标。第一学段阅读教学中，童话体课文所占比例是三个学段中最多的，阅读教学也要求老师充分挖掘儿童想象的潜力，正是基于以上原因，写话教学目标也应关注儿童想象力，不能因为儿童的想象缺少经验、缺乏客观性和合理性而不予重视，错过发展的关键期。

#### 4. 两版教材关于习作内容的比较

表 4-2：人教版教材第一学段写话内容编排统计

	课后读读写写/小练笔	园地	写一写
一上			
一下			
二上		园地八	写几句心里话
二下	《画风》（P68）根据问题写我想说的话	园地一	春天里的发现
		园地三	家乡的特色
	《画家与牧童》（P98）根据关联词写一句完整的话	园地五	熟悉的动物
		园地七	自己画的画上的内容
		园地八	这学期的收获或暑假打算

表 4-3: 部编本教材第一学段写话内容编排统计

	课后读读写写/小练笔	园地	写话
一上		园地八	写一句新年祝福
一下	《我多想去看看》(P19)仿照课文开头写自己的愿望		
二上	《纸船和风筝》(P105)替小熊写一张卡片送给松鼠	园地三	最喜爱的玩具
		园地三	学写留言条
		园地七	看图编故事
二下	《彩色的梦》(P44)仿照诗歌第2小节,想象画面,并写下来	园地二	写一个好朋友
	《枫树上的喜鹊》(P47)依据提示情景,把想到的写下来	园地二	看图编故事(4幅图)
	园地八·字词句运用(P113)根据提示,想象画面,补充句子	园地六	写写心中的疑惑
		园地七	写自己想养的小动物

2016年全国一年级小学生开始使用部编本教材,到2018年秋季,第一学段部编本教材已经代替全国其他版本的教材。从以上两图中对比可以发现:部编本教材写话训练次数比人教版多,体裁上以记叙文为主,内容上尊重6—8岁儿童心理发展特点,以创设情境编故事为主,教科书画面质感更好、插图更多、连环画更多,学生容易接受。

部编本教材使写话训练呈序列编排,由易到难,逐步推进,写话成体系发展,体现在两个方面:

第一,课后发挥想象说故事的小练笔增多,而且图文并茂,设定了交际语境,降低了难度。语言文字连同一切知识都是在情境中发生的,课文为学生提供相关材料(包括图画等辅助材料),学生在一定情境中发挥想象,在理解故事角色后,融入自己情感,并大胆表现这一角色,主动参与说话、写话活动中,体现了课标中“学

生对写话有兴趣”这一要求，也体现了本文第一学段将大胆想象，学编故事列为教学目标的这一思路。

第二，教材充分体现其学本功能。写话练习的呈现方式应考虑儿童心理机制，部编本教材在话题信息、题目要求与学生生活经验之间的落差较小。两年的学习期间，写话内容贴近生活，没有出现让学生“写感想”“写身边的科学”之类比较宽泛却不易把握的题目，也没有类似“写家乡的特色”用简短的话无法表达清楚、较难完成的写话练习，写话任务逐步深入，语境更明晰，内容更具关联性，易于学习。

课本中写话训练的内容，对教师的导向作用较大，因此，序列化习作体系的构建，教材尤为重要。通过两个版本教材对比可以看出：部编版第一学段教材与儿童的认知发展特点结合得更好，两个年级写话设计难度层次更分明，有助于建立科学的序列习作训练体系。

## 5. 教学策略的实施

### (1) 听、读、说结合促写话

第一，听、说结合。有效教学的标准之一就是教学内容、策略相互映衬，与学生刚好适配。“只有当儿童能够真正表征和操纵符号之后，他或她才能有效地运用语言。”<sup>①</sup>一、二年级教师的示范作用非常重要，学生先学会“听”，才能高效地模仿。第一学段教学策略的实施，必须结合儿童运用语言的水平。小学生刚刚接触写话，语言符号表征的意义理解较难，但是模仿能力强，引导学生依托教材，听故事有助于理解、运用语言。努力规范地说之前，学习“听”是掌握语言符号的重要一步，写话训练应坚持听、说结合，如教师通过创设情境，吸引学生融入情境中理解故事，教师示范讲故事、让学生先听故事再进行创编等，都是行之有效的方法。

第二，先说后写。笔者专门就“讲故事与写话”的话题与黄冈市实验学校一年级数位老师进行交流，老师们认为听故事、说故事操作起来比较简单，阅读教学很多时候都是这样实行的，但是要将写故事与以上两个环节结合，有难度，需要具体、有序的训练体系并坚持才有成效。课本园地写话主题往往与口语交际主题结合，也

---

<sup>①</sup>[美]罗伯特·L. 索尔所, M. 金伯利·麦克林, 奥托·H. 麦克林. 认知心理学[M]. 邵志芳, 李林, 徐媛等译. 上海: 上海人民出版社, 2008: 342.

是说写结合的典型方式。从听到说再到写循序进行，给学生自我发挥和畅快表达的机会，听故事以后，及时指导学生回想体验中自己的感受和想法，学生交流的感受往往就是他们感触最深，最容易引发奇思妙想的地方，再指导学生将心里的想法诉诸笔头，是听、说、写结合的好办法。

学生编故事、讲故事关键点在于突出故事的构架，给学生丰富的想象空间，鼓励学生大胆说出自己的想法。先听后写、先讲后写，这是多数老师遵循儿童认知发展特点而进行的教学活动，但需要引起重视的是：写的部分更需要调动学生的注意力。写话在听故事，熟悉故事基本图式的前提下，再运用所学词语讲故事，然后用连贯的几句话创编新的故事则水到渠成。写话教学的方式多种多样，让学生听故事、说故事是进行写话的基础训练，对学生注意、语言、思维、想象力的发展也是很好的锻炼机会。

### 例 3

#### 《小兔运南瓜》教学实录（片段）

执教：张越

年级：一年级

#### 一 听故事、说故事

师：根据三幅图讲故事。（略去第二幅图）

（图 1）小兔子在野外摘下金黄的南瓜，这个南瓜好大呀！小兔好开心，可是这么重的南瓜，要怎样才能很快地搬回家呢？想抱回家，抱不动呀，而且路上花的时间太久了，说不定会遇到大灰狼，小兔又犯愁了……

（图 3）坐在路边的小兔想了一个好办法，你瞧，没过多久，兔妈妈就在门口看到了一脸轻松的小兔子，惊喜地夸他：“小兔小兔，你真厉害，把这么大的南瓜运回了家！”

同学们，你能像老师这样讲讲故事吗？（出示图 1）

生 1：小兔运南瓜。（自己学讲故事）

生 2：老师还讲了兔妈妈看到小兔回家了。

师：（表扬生 2）你听得真认真！你看到的是图 3。

我们一起来看看小兔看到了什么？（出示图 1）

生 1：南瓜。

师：什么样的南瓜？谁能说得更完整？

生 2：一个特别大的南瓜。

生 3：小兔摘了一个特别大的南瓜。

师：哇，有多大呢？

生 4：小兔摘了一个大的南瓜，比他的头还大！

（生笑）

师：摘这么大的南瓜，小兔怎么运回去？先自己想想，再和同桌小声商量一下，看看都能想到什么办法？

生 1：他喊来自己的小朋友，两个人抱回去。

师：真是人多力量大！两个人怎么抱回去呢？

生1：对，我刚刚学了一个抬轿子的游戏。（找一个同桌示范）

师：这个办法真好呀！小兔子看到朋友玩抬轿子游戏，想到了一个办法运回了南瓜。你能这样再给同学们完整讲讲这个故事吗？

生1：（重复用三句话讲故事）小兔子看到朋友玩游戏，这个游戏是两个人变成一个轿子，于是小兔想到了一个抬轿子的方法搬南瓜。

## 二 编故事、表演故事

师：请你也像刚刚这位同学一样把故事完整地讲给同桌听一听，根据老师提示讲图2的故事。

生2：小兔想到自己会骑自行车，把南瓜放在自行车的篮子里，就飞快地回家了。

生3：小兔看到小朋友滚皮球，就把南瓜滚回家。

生4：小兔子带上了网兜，把南瓜装进去，和小朋友一起开开心心带回家。

师：他们是怎样带回家的呢？

生4：他们把网兜拖回家。

师：刚刚听了老师讲故事，有个同学说老师还讲了兔妈妈，我们一起看看兔妈妈看到运南瓜回到家的小兔，她会说什么呢？看图，你能猜出来吗？（出示图3）

生1：妈妈说：“小兔真聪明！”

师：还有别的吗？

生2：兔妈妈说：“小兔，我的孩子真聪明，想了办法把南瓜运回家。”

生3：兔妈妈说：“小兔，你是好样的！”

师：现在请你和周围的小伙伴讲讲这个故事。

逐步出示图片引导学生讲故事（略）

不看图片讲故事（略）

师：你们故事讲得好！那现在有没有同学愿意上来表演这个故事呢？如果你需要两个人抬南瓜，或者拖南瓜，可以请你的朋友上来一起表演。

生表演。（两组）

## 三 补图片、写故事

师：粗心的兔宝宝把图片弄丢了一副，（出示课本P140面口语交际）现在，我们要把它补起来，你会怎么画呢？

生自由画画。

师：没有画完的同学，课后回家可以继续补充完整。你们瞧，这两幅图都有字，回家后，请你也给家人讲《小兔运南瓜》的故事，并请他们为第二幅图也配上文字好吗？

……

分析：

这篇案例的特别之处在于按照听故事、记图、讲故事、画图、写话的顺序完成。这个案例中因为学生记不住图片顺序，容易把第二幅图的内容放在第三幅图之后，兔妈妈赞扬小兔聪明之后，小兔解释如何把南瓜运回家这个阶段，所以第一部分采取的方式是先由老师讲故事，让学生听故事并记住相应的图片内容。通过听故事，学生熟悉故事梗概，复述故事。自己讲起来流利，避免语句杂乱无章，有利于在口头表达的时候，充分发挥想象。

学生对教学内容熟悉以后，就是填充完整故事的环节。训练学生讲一句或者几

句完整的话的能力，讲的时候尽量提醒避免重复。学生从听故事到讲故事，在熟练掌握内容的基础上，表演水到渠成，显得真切动人。

第三部分是写话练习，在写话练习之前，有一个趣味活动，就是补充第二幅图，学生完全根据自己的理解，涂涂画画，既满足了他们喜好画画的心愿，也降低了写话的难度。课后家长“代笔写话”对学生本节课学习内容是一个检测，学生讲故事给家长听，家长提供“支架”帮助学生，这个过程中学生还可以简单了解书写格式、标点等习作常识，同时展示成果，这也是达成“激发兴趣”这一教学目标的有效方式。

## （2）提供“支架”教写话

例3中课后“家长代笔写话”就是“支架”作用的体现。恰当的帮扶导引主要是依据维果茨基的“最近发展区”理论。基于真实学情，给与协助，既不剥夺学生学习的主体性，代替学生突破难点，又帮助他们将口头所讲的故事落实为文字。部编版语文教材开创了“和大人一起读”“快乐读书吧”的栏目，旨在倡导学生在亲子共读的氛围中成长，这样的理念也是以这一阶段学生的年龄和心理特点为依据的，阅读如此，写话亦是如此。一、二年级写话难主要难在书面语言形式储备不足，受写字、词句、时长等方面因素制约，教师对语言形式的指导是必不可少的，家校合作，共建写话“支架”，与儿童一同完成写话任务，也是亲子互动的一种方式，有助于让学生逐步“断奶”，让学生在“仿”的基础上“创”。

为了检查儿童口头作业完成情况，教师往往会要求学生向家人复述，然后由家人记录下来再交给老师作为反馈，这是一种常见的检查作业方式。对一、二年级的学生来说，教师和家长的交流记录是“支架”，类似于写话中碰到较难生字用拼音来代替是同一个道理。“请家长代笔记录有如下好处：学生在编故事时有成年人的参与，使学生的说话质量得到提升，同时又可以纠正他们不规范的口语表达。另外，把创作的故事及时进行展出，可以激发学生的说写热情与信心，在应用和交往的过程中提高他们的语言表达能力和综合素质”<sup>②</sup>用在写话过程中，有效帮助学生将内部语言和想象力的成果展现在文字中，除了让学生写话提高速度、降低难度，也可以增进亲子交流，有的放矢地加强指导效果。学生逐步熟悉写话，明白“写话”就是“写我说的话”，当写字、词汇不再成为障碍的时候，则可以独立完成更高水平的

<sup>②</sup> 梁英. 从编故事开始学写作[M]. 福州: 福建教育出版社, 2015: 51.

写话训练任务。

### (3) 利用绘本学写话

图文并茂的艺术形式贴合这个阶段学生注意的特点，看图写话利于培养学生的观察能力和想象能力。平常的教学中看图写话分为单幅图和多幅图，一般从单幅到多幅，教师遵循学生思维发展规律，可利用直观形象的插图训练写话能力。图文结合的方式训练写话，教学策略上倾向于尽可能利用课本插图、绘本、模型挂图等直观教学帮助学生形成思维表象，增强教学趣味性和语言形象性，还可以直观地帮助学生理解故事内容，促进学生个性化交流与表达。但如何将图画、文本结合，达到与儿童认知水平相匹配较难，灵活地设计训练形式，对建立由易到难的训练序列十分必要。

近些年低年级的阅读教学中大量出现绘本。绘本主题贴近儿童的内心想法，图片资源丰富形象，内容具体生动，因此可作为一种有效的写话训练方式。绘本作文教学的探索和研究，对学生写话材料、写话中的情感开发有重要的价值。杭州师范大学胡丹硕士论文《以绘本为载体的低段写话教学研究》也提到了通过对写人、叙事为主的记叙文习作中的关键知识进行梳理，设计基于绘本的习作课，帮助学生习得方法，提高习作能力。

常见的绘本课以读为中心，写话只是阅读教学之后的辅助练习，而本文主要是指向写话的绘本课。利用绘本这种文本的特殊性，培养学生写话兴趣，训练写话能力。将读写结合的教学关注点放在“写”的训练中。具体环节可安排：讲绘本故事——依据绘本续编故事——写自己创编的故事——评价故事。绘本文字对图片有补充，采用多种方式讲故事，学生对绘本内容熟悉以后，对故事框架有一定印象，不仅加深了理解，还能根据主题中切合训练的“点”，读写结合。学生在理解故事要素的基础上，添加自己创编的内容。例如《我爸爸》《逃家小兔》《小黑鱼》《你好，安东医生》等，每个小故事框架大致相近，语言形式相似，学生阅读过程中很容易从模仿到创造，写出自己想说的话。

### (4) 在游戏情境中学写话

利用游戏启智的写话方式是学生身心能参与的好办法。游戏互动，以玩带学，寓学于乐，增加了学生体验的机会，通过体验，学生有充分想象的空间，游戏最终目的在于将写话变成乐于接受的一种形式。游戏的设计应该充分考虑学生体验，激

活学生对游戏中“角色”的无限想象。游戏写话可以参照阅读教材中关于动物童话的相关内容,《动物国王开大会》《风娃娃》《我要的是葫芦》许多经典篇目,学生分角色饰演、续编也是对文本内容的一种补白,在情境补白的过程中,学生进入故事角色,与角色产生共鸣,写话的效果较好。以游戏的形式进行写话教学,既锻炼了思维能力、表达能力,也有助于学生积累丰富的表象。需要注意的是写话不能成为游戏的附庸,学生玩乐的法宝,这样就达不到写话教学的初衷。

## 6. 案例及分析

### 《我爸爸》教学实录(片段)

执教:张越

年级:一年级

.....

#### 三 学习例句说话

师:瞧瞧!爸爸多么厉害呀!你的爸爸也有这么厉害吗?

出示句子: \_\_\_\_像 \_\_\_\_一样 \_\_\_\_。

可以用刚才的句子和同桌一起说说自己的爸爸。

生展示自己的句子。

生1:我的爸爸像老虎一样凶。

师:听着就有点让人害怕呀!

生2:我的爸爸开车像豹子一样快。

师:这个同学说到了开车,有意思。

生3:我的爸爸像旗杆一样高。

师:可真高呀!

生3:我的爸爸像旗杆一样高,也像大山一样稳稳的。

师:这个同学用的句式和刚刚的不一样。

出示句子: \_\_\_\_像 \_\_\_\_一样 \_\_\_\_,也像 \_\_\_\_一样 \_\_\_\_。

有没有同学像他一样能干,用“也”连续说两个句子形容你的爸爸呢?

生4:我爸爸穿上警察制服,像一座大山,也像黑猫警长一样威武。

师:那你崇拜这样英武的爸爸吗?

生4:崇拜,我的爸爸很厉害。

师:我从你坚定的语气中听出来了。

.....

师:刚刚大家一起聊了各自的爸爸,还有许多同学没有时间发言,但是老师知道,你的爸爸一定是独一无二的。

#### 二 学习例句写话

师:那现在请大家就把你们刚刚想说的话也像绘本中一样写下来,不会写的字可以标注拼音。(发纸张,交代格式)

生写。

师:写完以后自己读一读,再与同桌交换,看看有没有错误?

生交换检查。

### 三 尝试学习配图

师：刚刚同学们已经写了自己的爸爸，我想问问，爸爸真的像旗杆那么高吗？像老虎一样凶？

生1：不是。

师：那为什么这样说我的爸爸？

生1：这是夸张。

生2：这是我们能想出来的，想象的。

师：哦，这个同学还知道夸张，真不错！原来这是一个想象的世界。我们想象爸爸那么厉害，其实是因为我们非常的——

生：爱爸爸。

师：因为爱爸爸，爸爸与任何人都不同，他虽然很普通，但也会变得十分厉害。那我们也像绘  
本中一样，把爸爸厉害的模样画出来好吗？

生配图。

……

案例分析：

每一个学段教学都应重视学生认知特点，关注学生内在的感知觉、思维、想象、观察、记忆的发展，从而建立一个有弹性的、循序渐进的体系，写话亦是如此。《我爸爸》案例中节选的是一个创作片段，在充分阅读的基础上，完成了写话的教学目标。绘本指导需要契合儿童认知发展的阶段性特点，这个案例中没有按部就班，通过练习词语、短语、句子等训练达成写话教学的目标，而是让学生充分表达的基础上，一气呵成。学生最后环节填写词语、补充完整句子精彩纷呈，是前面教师有效引导，大量读图、深入思考的结果。

儿童的思维结构发展在不同阶段各不相同，因此在教学活动中，要充分考虑每个年龄阶段的特殊兴趣和需要。这节课在游戏中进行，学生内心情感自然地被催化、升华，激活了童真、童趣，为个性化写话奠定了良好基础。个性化思维状态下，从学生作品中，可以看到许多个性鲜明的爸爸形象。第一学段在游戏情境中写话的教学策略，增进学生的效能，乃至加速他们的心理成长，这篇写话案例中可见一斑。学生在这样的教育下，从完成“这一篇”顺利过渡到完成其它的写话任务。

## （二）构建第二学段序列化习作的实施策略

与第一阶段相比，学生经过两年的学习生活，写话已经有了一定基础，有了一个好的开始，书面表达不再过多受限于写字、词汇、表达图式时，习作教学可以更进一步，使习作难度呈螺旋式上升。这一阶段学生能自觉地学习语法结构，根据表达需要，学习修改明显错误的词句。观察习作起始阶段应该注重观察方法，不仅让

学生对现实世界产生兴趣，这种对周围世界产生的表象，还刺激儿童习作的激情。

“观察习作与第二学段学生心理逻辑适配，不仅能使本学段习作教学摆脱困境，更有助于小学语文习作体系的形成。”<sup>③</sup>由于未经历系统训练，缺乏基本的观察技能，学生观察往往存在无序、片面、肤浅等毛病，观察习作训练应该呈现由易到难的序列。

## 1. 课标要求

表 4-4：第二学段课程标准对习作方面的要求

第二学段	
习作态度	乐于书面表达，增强习作的自信心。愿意与他人分享习作的快乐。
习作内容	能用简短的书信、便条进行交流。
习作技能	观察周围世界，能不拘形式地写下自己的见闻、感受和想象，注意把自己觉得新奇有趣或印象最深、最受感动的内容写清楚。 尝试在习作中运用自己平时积累的语言材料，特别是有新鲜感的词句。
习作修改	学习修改习作中有明显错误的词句。 根据表达的需要，正确使用冒号、引号等标点符号。
习作次数	课内习作每学年 16 次左右。

## 2. 学生认知特点

心理学家丁祖荫对儿童图画观察能力发展的研究，认为小学生发展阶段中，一、二年级学生观察发展阶段处于认识“空间联系”“因果联系”阶段，也就是说这个阶段的儿童能看到各个对象之间能直接感知的空间联系，还不能准确认识“因果联系”，到三、四年级儿童处于认识“因果联系”阶段观察发展的阶段性还受到对象的影响。当被观察的图片、实物被儿童理解，观察水平则较高，三年级的习作要求已经开始从图片上“有什么”向图片上主人公“在做什么”的时候，学生描述整个图画内容，而非像第一学段那样简单的列举。

“小学中年级（三、四年级）学生的思维特点是：具体形象思维和抽象概念思

<sup>③</sup> 常新涛. 小学生核心素养养成之习作教学——小学第二学段观察习作教学研究.“教学随笔”公众号, 2019-1-29.

维趋向平衡。即一方面，学生的思维仍然带有明显的具体形象性；另一方面，他们使用概念、判断和推理的抽象思维形式得到一定的发展。”<sup>④</sup> 二者均衡发展的一个重要标志就是观察能力的发展，学生的观察能力在这一阶段会有较大增长，同时，学生能初步在观察活动中思考，尝试把握客观事物的本质，也有利于抽象思维概念的发展。

### 3. 教学目标的制定

“当儿童已经初步具备在头脑中产生表象和安排表象结构的心理机制，当儿童的观察能力已经发展到一定水平，则必须根据作文教学的性质、任务，教会他们通过观察去准确地摄取周围世界各种真实的形象，并用文字把这些形象产生的表象和真实感情准确地表达出来。”<sup>⑤</sup>根据这一阶段学生认知特点，如何让学生通过观察，概括、交流有意义的信息，并用文字将内心真实想法诉诸笔头，是当前关注的重要问题。

表 4-5：学生习作方式摸底情况统计

(学生版) 平时写作文总是			
A 无事可写，只能编一些内容	B 按照老师讲解的思路再添加一些	C 模仿作文书籍或者他人作文	D 自己有很多内容可以以轻松选择
43%	26%	19%	12%

表 4-6：学生对当前习作课感受情况统计

(学生版) 现在老师的作文课给你的感觉是				
A 轻松愉快，丰富多彩	B 平稳单调，不讨厌也没乐趣	C 紧张枯燥，难以忍受	D 有时候喜欢	E 其他
13%	35%	40%	11%	1%

从上表中可以发现：学生选择内容材料时候，面临无话可说，无事可写的苦恼，对如何改变这样的状况也很焦虑。作文课效果不明显，老师辛苦讲解，滔滔不绝，

<sup>④</sup> 吴立岗. 小学作文教学论[M]. 南宁：广西教育出版社, 2017：47.

<sup>⑤</sup> 吴立岗. 小学作文教学论[M]. 南宁：广西教育出版社, 2017：47.

学生反馈信息却令人大跌眼镜，将近一半的学生觉得作文课十分难受，觉得有趣或者偶尔喜欢的也只有很少部分。其中重要原因就是学生自身认知水平不高，教师又没能抓住这个阶段学生观察的特征去发掘其中的乐趣，激发学生观察兴趣。因此，为构建序列化习作教学的体系，将教学目标安排如下：

#### （1）喜欢观察，积累语料

“观察的条件，头一桩，要对于所观察的对象有十二分兴味，用全副精神注在上头。<sup>⑥</sup>”这句话阐释了良好的动机是习作活动持续进行的重要保障。第二学段是培养观察能力的好时机，教师应依据儿童对自然、社会的好奇心，引导学生关注周围生活，提醒他们从身边感兴趣的事物入手，从自己平淡生活中找亮点、找精彩之处。有意识地提高学生对生活的感知程度，而非浑浑噩噩，上学变成了枯燥无味的任务，课余只操心作业而对生活麻木无感。学生多积累习作素材，养成爱观察、爱动脑的习惯，是这个阶段习作的首要任务，也是为以后更高层次发展打基础，当他们想用书面文字表达自我的时候，有恰当的内容可写，那么从兴趣入手，学生对观察活动产生内在持久吸引力，培养观察乐趣，就非常关键。

#### （2）学习观察方法

习作是信息搜集、加工、处理的过程。生活是习作的源泉，信息源自学生的生活经验，学生并不缺乏生活经验，关键是如何在习作中提炼、加工这些信息。同样时间段内有的同学能够写出生动有趣的作品，有的同学的习作却语无伦次，干瘪无趣；观察角度、方法、领悟能力都是重要因素。学生在老师有意识引导下，可以逐步掌握简单的方位观察法、主次观察法、时序观察法、远近观察法、周期观察法……通过几次有意识的观察习作训练，学生养成按顺序、有主次的观察习惯，学习如何记录观察素材，降低习作难度。如果像教学现状（表 2-8）中那样出现大量训练，让学生在迷茫的状态中自己搜索、总结观察方法，不仅增加学生写的负担，而且会打击学生习作的兴趣。总之，教师引导学生及时总结观察要领，学习观察方法，否则，就造成了大量繁复的练习，该训练的能力却没达到的局面。

以写人一类的记叙文为例，注重刻画人物的外貌神态、言行举止、心理活动等，以表现人物的特点和思想情感。序列化习作教学目标就应该定为：把人物的特点写清楚，初步学习用外貌、语言、神态等描写表现人物特点。随着中年级学生能力的

<sup>⑥</sup> 郑适然. 梁启超的史学理论与其文艺观点的关系[J]. 汕头大学学报（人文社会科学版），1995（5）：30—36.

增强，写人的要求也在不断提高，从写清楚到写具体，从写出人物特点到形象地写出人物特点，从写一件事到写几件事等。不管是写人记事，写景状物，都离不开积累素材、观察生活，掌握观察方法，是学生向更高层次目标追求的基础。

### （3）学习迁移运用

信息加工理论认为收集、存储、提取和加工信息的策略，对儿童而言都是逐渐发展的，这种发展是从简单到复杂的过程中逐步完善。第二学段的学生观察能力比第一学段的学生有所增强，观察质量大有提高，因此，这个阶段习作教学策略除了激发外驱力——观察兴趣和观察经验之外，更需要学习迁移运用，转化成自己的内部语言，激活语料库，进行有效的书面表达。教师应当适时激发和转化学生的语言积累素材和生活经验，从而使学生把观察方法运用到习作中，运用到生活中，从单篇习作训练走向能力的全面发展。

中年级学生对学生养成爱观察、勤思考的习惯，观察习作成为生活中一大乐趣，良好的观察习惯则使学生终生受益。课内的活动远远不够，学生习作能力的提升也不能仅仅停留在课堂悠闲的活动中。教师在实际教学过程中可以鼓励学生扩展思维，由课内向课外有序延伸，关注生活。在生活中习作，用习作展示自己的生活，这也是学会迁移，灵活运用的源头活水。

## 4. 教学策略的实施

### （1）抓住重点增强观察体验

亲身观察的活动习作，尤其是课堂活动习作，在亲历的习作素材面前，学生观察的兴趣被激发，提供了“写什么”，内容不愁，接下来便是写的技巧问题，即“怎样写清楚”。学生初步接触观察习作，容易写成“流水账”，只有教给学生观察方法，学会抓住重要的内容，写清楚，习作观察序列才能逐步推进。抓重点可以采取以下几种方法：

首先，聚焦目光，限定目标范围。观察对象多元化的状态下，学生无法有意识明确观察任务，注意力容易分散，将重点三两句话带过。教师可以教给学生抓住主要对象的主要特点观察，而非小猴子掰玉米一般，没有明确的范围，可以指定目标，集中精力指向一处，引导学生只关注对象的一个“点”，通过不同角度，多次观察，培养学生的敏感度，发现事物本质。

聚焦目光一方面是指定观察目标，另一方面是表达的时候，限定涉及到的观察要素范围。不能观察到什么就笼统地说什么，写什么，要找到最能表现特点的精简的语言生动传神地表达。本节第五部分所附的《拔书》教学案例，其中教师引导学生观察的时候，聚焦在神态、动作两个方面，还提出了观察角度，因为拔书导致身体各个部位，如腰、手、腿、脚的动作变化；因为拔书导致面部各个器官的表情变化，让学生聚焦在脖子、脸、眉毛、眼睛、嘴的特点上，就体现了这一思路。

其次，自我反问，确保重点不偏移。虽然课标中没有提出“具体”“写出特色”这样的表述，教师有重点的指导后，学生在表达自己觉得有趣的内容时，自然能写出精彩的习作。习作不能篇篇都依赖老师指导，教师可以教学生养成多思考，多问自己几个问题的习惯，利用自我追问的方法规范观察行为和习作表达。

到三、四年级，学生已经开始接触习作章法相关知识点，这个时间，指导学生有意识规范习作中的表达很有必要，自我反问如“我写的东西与老师要求的观察对象一致吗？”“我的兴趣是不是被引导到别的东西上去了？”“一个段落能否提炼出一个中心句子？”“我是不是一直围绕中心在写？”“与重要事件无关的废话多不多？”……通过有意识的强化训练，产生警觉意识，防止在观察和写的过程出现走马观花式随意浏览。语言表达求精而不求多，学生观察水平提高，写的时候方能条理清楚，层次清晰。虽然这个要求并不能在学生刚开始学习习作就能熟练运用，但是这样的自我规范意识不断被强化，学生不仅能有方向地斟酌目的是否达到，重点是否偏离等，还能提高学生习作修改的水平。

再次，学习修改，剔除细枝末节。课标规定三、四年级的学生要“学习修改习作中有明显错误的词句”，修改可成为习作的新起点。如果习作仅仅靠老师讲解，没有亲身意识到毛病所在，这样的问题可能以后习作中仍然存在。学生初步学习观察方法时，作品没有删减打磨，容易产生如实照搬所有观察到的对象、没有重点，甚至自己都不知道长篇大论究竟在写什么。学习修改则是针对学生的认知特点，结合实际，让学生通过自己修改、生生互改等修改办法，一方面检查词句是否通顺，另一方面检查观察到的对象形成文字时，是否出现偏离中心的现象，学生在修改后重新整理的过程中逐渐学会有所取舍，这比教师讲解习得更为深刻。

师生、生生之间，利用喜闻乐见的方式进行习作修改，让学生养成修改习作中词句毛病的好习惯，也是提高鉴赏他人习作能力一个渠道。下文例4中第二个教学

环节，对第一个学生的习作，全班分小组讨论、修改，充分体现了集中精力训练学生重点观察，剔除细枝末节的习惯。学生学习如何按顺序介绍自己最突出的特点，同时也避免写面部器官，只会抓眉毛、眼睛、鼻子、耳朵、嘴，所写文章千篇一律的毛病。

#### 例 4

### 三下园地三《介绍我自己》教学实录（片段）

执教：张 越

年级：三年级

……

#### 一、观察要按顺序

师：上一环节我们已经向同伴介绍了自己。可有的同学虽然突出了自己的特点，观察顺序却显得杂乱无章。我们请令大家捧腹大笑的进步组（小组名）汇报人再向大家展示一次。

**【设计意图】**因为生 1 上一环节汇报时，用了大量肢体动作，学生很容易分辨观察顺序，为下一环节纠正观察存在无序、重点不突出的毛病做例子】

生 1 汇报：

大家都说我是欢乐组的小可爱，因为我是一个可爱的女孩子。我有一双水灵灵的眼睛，你有没有被吸引？（用力眨眼）我一张会说话的小嘴，（指自己的嘴）奶奶说我的嘴很甜，奶奶说妍妍的嘴巴有蜜糖，我们喜欢这张嘴。我有一个妹妹，她哭的时候，我唱歌、背诗，她就不哭了。我很爱跳舞，在舞蹈队获得了很多大奖，我的双腿稳定性很好，完全可以做到“金鸡独立小仙子”（做舞蹈动作）。我还有一双弯弯的眉毛，一个小巧的鼻子（分别指自己的眉毛、鼻子）。

师：谁能用几个词语说说生 1 介绍了哪些地方？

生 2：眼睛、嘴、双腿、眉毛、鼻子。

生 3：我的妹妹。

师：一口气说完生 1 的介绍内容，你听得真专注！那她按什么顺序介绍的呢？

生 3：从上到下。老师她还说了她的妹妹。

师：是吗？那从腿再到眉毛怎么算从上到下呢？你说到她提到妹妹，我们一起看看，她提到妹妹主要是介绍自己的嘴巴巧。我们请本人来说好吗？

生 1：（说不出）

师：看，问题主要是根据自己的思路汇报，说完眼睛说嘴巴，说完嘴巴发现不仅唱歌出色，还有跳舞出色，马上又说双腿，说完舞蹈发现又回到面部描写……想到哪里说到哪里不好，按一定的顺序可能会更好。还有，妹妹的出现，应该直接说听了我的歌唱，妹妹就怎么样，免得生 3 说你介绍的是妹妹。

师：那应该怎样修改才能让顺序更清晰呢？（小组讨论）

**【设计意图】**这一次全班讨论就是纠正学生表达随意、不按一定顺序的毛病。揭示生 1 不按顺序的原因。】

生讨论，汇报。

生 4：我是团结组的某某（生 4），她把跳舞放在最后，或者放在第一。再写自己的脸。

（生鼓掌）

生 5：我是添乐组的某某（生 5），老师说过了要介绍最突出的特点，可以不写眉毛和鼻子，因为已经听到好多人都写自己弯弯的眉毛，小巧的鼻子。

(生鼓掌)

生6: 我很爱说话, 有一张讨人喜欢的小嘴, 会给妹妹唱歌、讲笑话、背古诗, 她就会笑起来。奶奶说我嘴甜。

## 二、观察要突出重点

师: 大家总结的很好, 既要突出自己的特点又要按照一定的顺序, 我们看看修改后的自我介绍和她本人像不像?

生1 修改后的自我介绍:

大家都说我是欢乐组的小可爱, 因为我是一个可爱的女孩子。我特别爱跳舞和唱歌。我很爱跳舞, 双腿稳定性很好, 完全可以做“金鸡独立小仙子”(做舞蹈动作)。我很爱说话, 有一张讨人喜欢的小嘴, 每次妹妹哭了, 我总会给她唱歌、讲笑话、背古诗, 她就会笑起来, 奶奶就会说: “哎呦, 妍妍的嘴有蜜糖, 小宝喜欢这张嘴”奶奶说我的嘴很甜, 我很高兴, 高兴得笑起来眼睛都眯成了一条缝。

(生鼓掌)

## 三、写出个性

师: 她改得好在哪里, 哪里给你的印象深, 你要鼓掌?

生6: 她写了自己跳舞唱歌, 然后写自己的面貌。用了“金鸡独立小仙子”给我的印象很深。

师: 非常好, 同学们对介绍自己有了一定的方法, 那就是按照一定的顺序, 突出自己的特点, 还可以用些很特别、新鲜的词语。(板书: 按顺序 抓重点 用上新鲜的词语)现在, 我们就写一写, 怎么样让别人通过你的习作, 立刻想到这个人就是你, 不是其他的人? 注意不会写的字用拼音代替。

生写、按小组打乱顺序随机汇报。

师: 同学们在听别人介绍的时候, 可以注意以下几个方面: 猜介绍的是谁? 他自我介绍的顺序是什么? 他用了哪些新鲜的词语? 你觉得写得和本人像不像?

【设计意图: 这个环节主要是激发学生写出个性特点, 尝试用上好词好句, 让自我介绍生动有趣】生汇报, 小组选一个同学的作品进行口头评价。

……

分析:

首先, 要让学生真正掌握观察技能, 细致的指导必不可少。案例中老师向学生下达观察任务, 这一个环节主要是将口语交际的结果再次重现, 并尝试进行书面表达, 避免了观察无目的、无序、片面化……这些常见的毛病, 教师用清晰的导语让学生从上到下或整体到部分等常见的观察顺序进行观察。课堂上依次呈现, 学生明确了观察的任务和观察的方向, 通过说、写结合, 熟悉了观察要点。

其次, 教师指明观察方向, 将学生的视角引向自我介绍的各个方面, 而不是仅仅停留在千人一面的外貌描写, 并力求深入, 使观察所得趋于“个性化”。引导学生抓住重点进行观察, 主要是为了让学生明白, 与众不同的特点, 就是写自己有别人没有, 以及别人没观察到的地方, 用清楚明白的语言写出来, 这就是践行课标中“注意把自己觉得新奇有趣或印象最深、最受感动的内容写清楚。”的要求。

因为这一环节学生不存在说假话、空话的问题, 所以教学流程中根据学情让学

生向更高的目标冲刺，那就是课标中提到的“尝试在习作中运用自己平时积累的语言材料，特别是有新鲜感的词句。”课后评改过程中，发现学生特别热衷于用词语、成语、诗句或者外号介绍自己，虽然有些同学表达并不恰当，但也是学生习作乐趣的体现，是一次全新的尝试，是这次观察习作中难得的收获。

### （2）调动五感多方位观察

一是强化使用频率不高的信息接收方式。学生习惯上用“看”的方式接收外界信息，这种方式直观，但是仅仅有“看”不够，五感观察方法要多元化，老师在指导观察时，积极调动学生听觉、嗅觉、味觉、触觉，让学生大脑皮层活跃起来，一方面提升多角度观察的兴趣，另一方面发展综合观察的能力，学生多感官联合观察，产生的知觉效应比“看”的效果更好。调动学生多种感官进行观察，避免这个阶段的学生千篇一律，用语言语言却不生动，用视觉看得却不细致，写动作过程简略等问题，有助于促进学生把外界信息内化为思维。日积月累，学生面对更为复杂的观察信息时，能敏锐地克服观察障碍，丰富自己习作的内容。

二是逐步提高五感观察序列训练难度。“要会表达，也就是把头脑中的表象转化为语言，会用语言把思想感情表达出来。”<sup>①</sup>这些表象是经过思维之后的认识结果。学生对自然的兴趣，是推动他们自主钻研的力量，可开展各类观察小组，通过从身边熟悉的事物开始，由校园到大自然；由身边有特色的景物到各个社区都可成为活动的去处。或者学生从最喜爱的内容入手，植物、动物、沙滩河流等，保持他们的持久兴趣，提高对事物发展过程的表达能力。观察训练体系包括物、人和各类活动，应遵循由易到难，从静到动，从单一到复杂的序列过程。

### （3）利用活动拓宽观察广度

表象形成过程并不是自发就能形成文字，教师引导策略十分重要，辅以必要的观察顺序、观察方法、记录方法等知识，使学生逐渐学会对事物进行正确判断。但是习作材料的充实还需要课外大量观察，学生自主运用课内学习的观察策略，在广阔的生活中拓展生命体验，将观察变成语文学习的一部分，而不是课堂体验的一次游戏。

首先，尝试在观察活动中完成技巧的掌握。让学生在活泼有趣的情境中，积极主动地学习观察，将宝贵经验运用到习作中，迁移运用是长久的过程，除了教师课

<sup>①</sup> 温寒江. 观察·阅读·写作——小学作文整体教学与思维训练[M]. 北京教育科学出版社, 2016: 46.

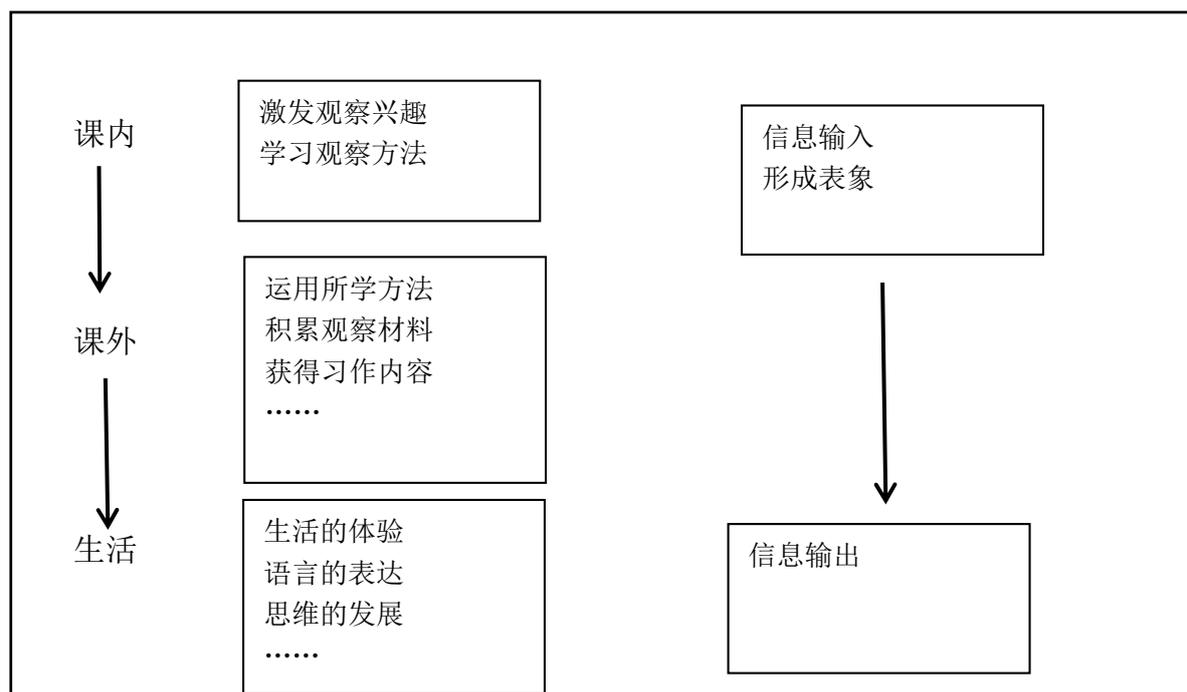
堂教学之外，还可以课外成立成立学习小组、观察成员之间互相分享经验、交流办法、展示趣闻等，还可以共享素材。

其次，当学生在教师指导下，初步学会观察技巧时候，比较、思考则是进一步的策略。通过比较、思考，对事物的理解也会更为深刻。习作能力的提升，归根结底是为了提高学生综合运用语言的能力，当习作变成学生感悟生活、表达自我的时候，我们将不再为学生习作干瘪苍白，缺乏真情实感而费神费力。

校内发生的故事、校外开展的活动、社区实践活动都可以入文。激发学生对自我、对自然、对社会关注的兴趣。可以通过校园活动、趣味生活、地方特色课程等专题，丰富学生的体验。如地方特色的大型活动可成为学生展现语言表达的机会和窗口，在调查采访中，不少教师谈到了地方特色课程和地域特色文化，黄冈市部分学校开展黄梅戏进校园、地方特色菜谱、东坡在黄州等主题活动，不仅拉近了社会文化生活与学生的距离，更是让观察对象在学生心中生动鲜活起来。学生观察目光聚焦在平常生活中，写的过程中感受快乐，也受到情感的熏陶。

教师在第二学段学生指导观察习作时，应明晰观察任务，引导学生抓住重点增强观察体验、通过五感进行多方面观察，还应该引导学生养成良好的观察习惯，多多参与社会化活动，运用所方法，观察自然，观察有趣的社会生活。用图表示观察习作教学策略基本步骤如下：

图 4-1



## 5. 案例及分析

### 《拔书》教学案例

执教：黄冈市实验学校 孙海鹏

年级：三年级

**教学目标：**通过活动，指导学生在叙事的过程中抓住人物的神态、动作等进行描写，写出精彩的场面。

**教学方法：**通过创设情境、参与活动、生生交流批改的方式进行写人一类的习作练习。

**教学重点：**学习如何观察人物神态、动作。

**教学难点：**能用自己的话将观察到的画面写细致、具体。

**教学过程：**

#### 一 激趣引题、学生初拔

1 师板书“拔”字，学生齐读；

提问：看到这个字，你会想到拔什么？

小结：今天要让大家拔的东西比较特殊——拔书。

2 创设情境

这两本书合到一起去了，请人帮忙我拨开，生试验，失败。采访试验学生，采访其他学生。

引导思考：你觉得他使劲拔了吗？怎么看出来的？

小结：请同学摆出使劲拔的样子给同学看看。生再次展示。

#### 二 引导观察、学生试拔

1 请学生上台展示，大家注意观察。观察的时候注意思考：这位同学使劲拔了没有？从何处可以看出？相机指导观察神态、动作

相机引导：

引导观察身体各个部位的动作：身体、腰、手、腿、脚

引导观察面部各个器官的表情：脖子、脸、眉毛、眼睛、嘴

2 学生交流、板书

交流要点 ①用完整的句子说出他使劲拔的样子。 ②大胆联想。

板书展示

神态：憋足、脸紧紧地绷着、涨得通红、眼睛瞪得大大的、紧咬着牙……

动作：两只手紧紧地握住、两只脚像钉似的牢牢地瞪在地上、身体向后倾倒、两只手使劲向后拉、弓着腰、拽、蹬……

#### 三 学生真拔、深入观察

活动：挑出两个你认为力气大的同学再来拔书。

1 活动开始：请两位“大力士”上场，掌声鼓励！注意“大力士”上台时样子（面带笑容、信心十足；大步流星、不负众望……）在作文纸上写好姓名。

师生谈话：询问是否有信心，做好心理准备。

活动准备：为了安全起见，为了避免万一书拔开了会摔倒，请两位各选一最信任的同学作为你们坚强的后盾，在后面保护你们。

活动指令：老师喊开始，你们就拔，没喊停就不要放手。

#### 四 交流补充、指导习作

1 引导观察：大家认真观察他们的神态、动作，注意观察身体各个部位的变化，看看他们究竟是如何使劲的。

①小组交流：同桌之间用一段连贯的话，说说你最关注的大力士是怎样奋力拔书的，注意说清

楚他拔书过程中的神态和动作。可以先说动作再说神态，也可以先说神态再说动作。（两位代表也可以回到小组谈出各自的努力）

②指名交流：把你最关注的大力士的拔书的表现讲给大家听？生交流看法。

## 2 回看视频，补充细节

大家再来观察“大力士”的表现。

提问：谁能在刚刚交流的基础上说得更细致一些？可以保留别人说的精彩部分。

明确：请同学们认真回忆两位同学的拔书过程，用文字记录下他们奋力拔书的精彩一幕。

## PPT 展示

作文要求：

1. 回忆两位同学的拔书过程，从两位同学中任选一人（也可以选两人）的神态、动作进行描写，可以使用板书中有关的新鲜词语。
2. 可以自己独立完成一处、也可以两人共同完成一处。
3. 不会写的字用拼音代替。

评议交流、展示互改

### 1 全班交流，展示作品

### 2 师生共评、共改，指导改法。

修改小窍门

将语句改通顺、标点改正确、改正错别字。

将大力士的神态、动作描写具体。

### 3 全班评议，完善作文，再度展示。

小结：谈谈这节课的收获。

①观察要认真。②在叙事过程中抓住人的神态、动作等可以描写出精彩的场面。

趣味结课：

留下悬念：如果同学们想知道书究竟如何拨开，写好作文发给老师，告诉你答案，还可以美美地读这本书。

作文纸：

## 拔 书

在热烈的掌声中，两位大力士信心十足地登上了讲台。只见他俩摆开架势，双手紧紧地抓住书脊，目不转睛地盯着老师，等待着老师一声令下，我们屏住呼吸，生怕错过这精彩的一幕。“预备——开始！”老师话音刚落，只见（写出一个大力士的姓名）同学（他的神态、动作再拔的过程中有什么变化）

（写出另一个大力士的姓名）同学也不甘示弱，你看他

大家都拼命地为他们加油、鼓劲，两位大力士都使出了吃奶的力气，可这两本书却像长在了一起似的，怎么拔也把不开。可真是奇怪了！

板书：

## 拔 书

动作：拽 拉 扯 蹬 弓 蹲 倒 ..... 仔细观察

神态：涨红 绷紧 拧紧 眯成缝 咬住..... 大胆联想

案例分析：

以人物为主的记叙文是小学阶段记叙文中重要一类，写人往往通过事件来体现，但与写事的记叙文不同，写人的记叙文最终突出的是人的性格和思想情感，刻画人物主要通过外貌、神态、语言、动作、心理等表现人物的特点和情感。大量无效对话、流水账形式的作品可能是老师们所不乐意见到却又无法避免的问题。如何将人物写生动，有针对性的专题训练是比较好的方法。这节课主要是中年级学生练习神态、动作描写的教学案例。这篇教案中所体现的人物神态、动作的运用，甚至是心理描写，都是学生在老师一步一步引导下，将平常未能注意的“点”加以强化，才有最后学生展示出大量精彩的作品。

如果把教案流程中步骤分解，我们可以发现教师有大量观察方法的指导。如：请学生上台展示，大家注意观察。观察的时候注意思考：这位同学使劲拔了没有？从何处可以看出？相机指导观察神态、动作。重视引导观察身体各个部位的动作、面部各个器官的表情。通过这两个要点，学生学会了怎样有针对性地描写人物神态，人物动作应该从哪些地方去“看”，怎样有意识地看。类似这样的指导点拨还有很多处，每一个环节，都有一定学习目的，教师在生遇到困难时候及时提示，这节课的成功，并不仅仅是课上的活动让学生大开眼界，而是这种习作方式让学生觉得习作有力气可使，习作获得感比较强。

表 4-7：人教版写人一类的习作统计

	语文园地/口语交际	习作
三上	园地二（P31）讲名人故事	写熟悉的人的一件事
三下	园地三（P47）说说我自己	写自己介绍
四下	园地七（P135）我敬佩的一个人	我敬佩的一个人
五下	口语交际·习作七（P146）讲人物故事	写一个人
六上	口语交际·习作五（P95）	介绍自己的小伙伴 （习作题目之一）

从上表中可以看出，在人教版单元主题习作中，总共出现了写人的习作 5 次，

分布在第二、三学段，虽然主题都是写人，但不同学段写人的要求应该是呈序列化发展，要求逐步提高。根据课程标准中的习作方面要求，大致可以将此类习作要求概括为：1.通过某件事或者几件事来突出人物特点。2.通过人物刻画方法，尽量将人物写清楚、具体。3.能运用所积累的具有新鲜感的词语。案例中教师所采用的指导办法，学生完全可以运用到其他观察对象中。虽然习作过程中第二学段学生未必能兼顾外貌、语言、动作、神态、心理描写，不能娴熟地运用写作手法，将所写的对象刻画生动，但是，这节课学生掌握的哪怕仅仅是动作、神态描写其中任何一种要领，可以说，都能为以后观察习作开一个好头。

### (三) 构建第三学段序列化习作实施策略

#### 1. 课标要求

表 4-8：第三学段课程标准对习作方面的要求

第三学段	
习作态度	懂得写作是为了自我表达和与人交流。
习作内容	能写简单的记实作文和想象作文，内容具体，感情真实。学写读书笔记，学写常见应用文。
习作技能	养成留心观察周围事物的习惯，有意识地丰富自己见闻，珍视个人的独特感受，积累习作素材。 习作要有一定速度。 能根据内容表达的需要，分段表述。
习作修改	修改自己的习作，并主动与他人交换修改，做到语句通顺，行款正确，书写规范、整洁。 根据表达需要，正确使用常用的标点符号。
习作次数	课内习作每学年 16 次左右。

#### 2. 学生认知特点

第三学段的学生处在由具体运算阶段向形式运算阶段过渡的阶段，不同的学生因个体差异性，发展有先有后，但从具体的形象思维向抽象的逻辑思维过渡，是这

个阶段学生共有的特点。这种抽象的逻辑思维很大程度上依赖于直接的、感性的经验，具有很大具体形象性。

在实际教学活动中，仍需从直观教学形式进行教学过渡到抽象逻辑思维，既发展学生书面语言能力，又发展思维能力，进一步激发学生想象力和创造潜能。第三学段的学生思维发展的过程，开始从直观形象的概括水平过渡到本质的抽象概括为主，因此，对于先概括后具体的习作表达方式的训练，更有针对性，并且效果更明显，也正符合第三学段中要求学生把写景状物的文章内容写清楚、写具体、写出特点的同时，能有读者意识，给读者留下深刻印象。

思维品质方面，第三学段的儿童思维独创性发展特点显著，其思维活动在独立性、发散性和新颖性上表现突出。在习作方面学生从具体形象的材料加工发展到对语词抽象材料的加工能力更强，从模仿到发展再到独创的能力越来越强，表现在不仅可以根据自身亲身体会，还能根据积累的素材、他人的讲述中创造性进行习作活动。

信息加工理论认为，认知发展是连续性的，儿童在随着年龄增长，其注意、记忆、提取信息的能力、解决问题能力都在增强。研究表明小学五年级儿童才能自发使用组织策略，“儿童在进入学龄期后，其记忆的组织策略才开始明显地发展起来，9—10岁的儿童在使用记忆策略方面的能力明显高于5—6岁的儿童，这种年龄的差异表现在使用组织策略的数量和质量方面。”<sup>⑧</sup>第三学段的孩子在运用组织策略进行回忆的方面有着积极的效果，精加工策略也是在这个阶段才能出现。

### 3. 教学目标的制定

小学高年级的学生对外在世界充满热情，在个人和社会的相处中不断调适自己，序列化习作训练应开始有针对性地从“虚构类”习作转向“非虚构类”习作训练，重点的转移并不是完全摒弃学生的“幻想类”习作，习作教学仍然要基于学情，基于学生心理事实、习作能力、兴趣爱好等，学生通过对“幻想类”转向“逻辑类”习作训练，形成一个过渡期，顺利完成小初过渡，为初中的写作课程及学生综合素质的发展打好基础。在整合前两个阶段基础上，教学目标制定如下：

---

<sup>⑧</sup> 黄月胜. 小学儿童心理学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2013: 80.

### (1) 学会选材，凸显中心

“养成留心观察周围事物的习惯，有意识地丰富自己见闻，珍视个人的独特感受，积累习作素材。”课标中第三学段学生对素材积累方面要求高于第二学段，这一阶段儿童的抽象思维能力大大发展，对积累的素材运用到文章中，使文章生动有趣，有波折，吸引读者的要求已经有了一定的认识，但是生活中的素材如何在习作中得到运用，如何在许多素材中选择一两件能集中体现文章中心材料，截取最有意义的片段也考验着学生合理取材的能力。

第三学段的学生思维发展的特点，从具体形象的材料加工发展到对语词抽象材料的加工能力更强，学生习作需要有一定的读者意识，选择大脑中存储的最能凸显中心材料，表达方式效果才会更明显，也正符合第三学段中要求学生把写景状物的文章内容写清楚、写具体、写出特点。根据访谈内容和问卷结果分析，老师们普遍认为叙事类题材作文，重要的是选材，教师调查学情发现，学生的作品往往没有新意，故事老套，甚至有假、大、空的嫌疑，如何将头脑中合适的素材运用在当前习作题目之中，选择合适的素材写出有个性的习作成了难题，并且学生问卷调查涉及相关题目，选材占比例较大，说明选材问题既是重点，也是一个难点，那么帮助学生选择合适的语言和材料，促进作品中心明确，凸显读者意识就显得尤为重要。

### (2) 合理构思，善于表达

按照信息加工理论，习作也可分为信息摄入——信息加工——信息输出这样的过程，已经积累好大量语料的基础上，学生需要做的就是选择、加工，将已有信息进行挑选和输出，完成一篇质量较高的作文的需要。根据第三学段儿童认知发展的特点，我们可以发现学生自身表象积累逐渐丰富，习作中开始有自己独创的动作和行为。针对写人题材的作文，如果针对学生习作困难的地方进行教学设计，重点训练，以写人一类记叙文为例，对人物语言、动作、神态、心理活动进行专项训练，练好基本功再进行下一步整合运用训练，这样的话与第二学段的许多训练点出现重复，因此，教给学生合理构思，写出新意，并且融入情感，学习如何通过事件表现人物性格特点，即有读者意识，明确习作目的，则是本阶段重中之重。

## 4. 教学策略的实施

### (1) 同一主题，分角习作

根据这一阶段学生的认知特点可以看出，高年级学生思维品质发展突出，学生非常需要一个平台展示他们独特的思维特点，而那些寻常的、难以唤起他们兴趣和思维深度发展的习作训练则很难达到这样的效果。学生从模仿到发展再到独创的能力越来越强，从参照他人的作品到自我创新的过程就是学以致用最佳表现。同一主题，分角写作，为学生提供了多个方向发挥自己创造力的空间，不同学生的习作成果展示以后，又对其他同学产生新的启发，在各自不同思维碰撞下，学生收获的不仅仅是方法，更重要的是思维的锻炼，培养的是创新能力。

语言是思维的显现，为思维服务，思维到了哪里，语言才会到哪里。习作是思维调动语言，而不是语言决定思维，习作内容必须置于学生思维能够达到之处，才能写出独特的、具有真情实感的作品。如记事记叙文注意写事件要清楚、有条理，要有读者意识和目的，重视习作中通过事件表达自我情感，合理地运用语言选择、组织材料，习作过程中主动、有变化地运用积累的词句。对此类文章的训练，可以运用分角色习作的方法进行。同一件事，作为不同的角色，以不同的主人公的身份去描写。

六年级上册《草虫的村落》（P10）课后练笔要求展开想象，写自己观察过的小虫。这篇小练笔没有其他过多限制，同时，本单元的单元习作之一“想象自己成为大自然中的一员或一种自然现象，想想它们眼中的世界。”这次习作以综合性学习的形式展开，自由组合兴趣小组，通过“小虫”这一主要元素的观察，按照不同的习作角度，进行同一主题的习作。这次综合性学习的开展单元习作结合紧密，与本课习题中的小练笔主题相近，因此，教学可作如下安排：

①学生可以写想象文，自己充当主人公虫子，从第一人称的角度展开“虫子”的故事，也可模仿看过的关于历险类书籍，创作类似《虫子游玩记》的习作。

②可以启发学生，“我”从人的角度，通过描写我观察到的虫子，以及我与虫子之间的趣事作为习作内容，在文中甚至可以进行人、虫对话。

③没有亲身观察体验的同学，以第三人称的角度，通过写别人与虫子之间的故事，来描写虫子的乐趣。

④没有亲身观察体验的同学，还可写通过他人与虫子的故事带给自己的启发，也可以以旁观者的身份自由发表独特的评论……

笔者通过实习学校主讲这一次习作课收获颇丰，这次习作结束后，发现儿童的

想象力与创造力是无穷的，虽然课堂上教师提供的角度有三、四种，实际上还有学生用第一人称，写的却是与第二人称虫子之间对话故事，还有学生别出心裁，通过“变身”，以生物学家的身份，模拟电视媒体中科教故事，将科普知识放在故事内容中，以活泼有趣的方式介绍虫子等等。这次分角色习作的体验给学生大胆想象的空间，而且在作品交流会上，以学生的作品为例子，生动普及了简单的叙事学中叙述视角的相关知识。

(2) 重视练笔，“小”“大”结合

表 4-9：人教版语文课后读读写写/小练笔统计

	《走遍天下书为侣》（ <del>课后读读写写/小练笔</del> 的想法
五 本	《鲸》(P48)以鲸的趣闻我想说一篇短文
	《落花生》(P50)从花生关联事物中的领悟
	《地震中的父与子》(续编)课内故事在废墟下所想所说，并写下来
三	《玩物丧志》(仿编)课内玩物丧志的教训或保卫者
上	《美丽的小兴安岭》(P93)写家乡的一处景物
	《给予树》(P126)替小女孩写感谢的话
三	《荷花》(P10)写自己喜欢的花
下	《争吵》(P63)写自己和同学发生过的一件事
四	《去年的树》(P53)写对鸟儿说的话
	《搭石》(P105)写平凡事物中的“美”
上	《呼风唤雨的世纪》(P145)写科技发展带来的变化
四	《中彩那天》(P21)想象“我们”全家人的表现，并写下来
	《生命 生命》(P90)写读后感
下	《鱼游到了纸上》(P130)想象围观人议论的情景

五 下	《古诗词三首》（P25）选一首古诗词改写成小短文
	《再见了，亲人》（P71）想象志愿军为朝鲜人民做的一件事，并写下来
	《威尼斯小艇》（P155）围绕家乡一处景物写一段话
六 上	《草虫的村落》（P10）展开想象，写自己观察过的小虫
	《穷人》（P43）展开想象，续写《穷人》
	综合性学习（P112）活动结束后，写活动总结
	《最后一头战象》（P126）选择课文中一个场景，想象嘎羸内心感受，并写下来
六 下	《十六年前的回忆》（P15）了解先烈的革命事迹，开展活动，写下感受
	《卖火柴的小女孩》（P71）读相关文章，写几句话送给“卖火柴的小女孩”
	《凡卡》（P78）对比阅读《卖火柴的小女孩》写几句话赠给两位小主人公
	《跨越百年的美丽》（P103）阅读“阅读链接”写自己的体会
	《真理诞生于一百个问号之后》（P113）仿照课文写一段话，具体说明一个观点
	综合性学习（P135）1 写临别赠言 2 为母校写倡议书或者建议书
	综合复习《生活是多么广阔》（P157）续写诗歌《智慧之花》（P171） 1. 写读后感 2. 写自我保护或救助别人的故事 3. 《给外地亲友写封信》

从上表中看出，随着年级增长，课后小练笔出现次数越来越多，难度也随着阅读教材的难度增高而增高。小练笔要求在理解课文情感的基础上，进行续写、仿写、补白人物心理活动等等，既能加深对课文的理解，又能有针对性地进行片段训练。如何把小练笔写精彩，需要教师深入地结合阅读教学进行。如在仿写课文内容的基础上，对某一种描写手法熟练运用，在原文写得较为简略的地方补白，丰富课文内容，让学生发挥想象，创造性思维得到锻炼。学生在小练笔学习过程中，往往对某一种习作手法深入学习，熟练掌握之后，在其他类型的习作中也可以运用自如，起到灵活迁移运用的效果。

如六上第一单元《草虫的村落》这次练笔与单元习作紧密相关，可以将“小”“大”结合，有坡度地增加单元习作的难度。再比如本节第五部分案例及分析中《人物描写系列——综合运用》就是将人物刻画方法与单元写人习作结合起来。五下第七单元安排《小嘎子和胖墩比赛摔跤》《临死前的严监生》《“凤辣子”初见林黛玉》《刷子李》等人物描写相关的课文，口语交际要求讲讲人物故事，突出人物鲜

明的形象，生动的情节。人物描写方法已经掌握的基础上，单元作文可以运用这一组课文中的写人方法，写出人物特点。根据单元课文中穿插小练笔，习作与口语交际紧密结合的特点，完全可以利用小练笔的内容为单元大作文做铺垫，当学生能将这些片段写得非常精彩以后，对每个单元的大作文来说，也提供了一个有坡度的缓冲机会，当“小”“大”两种训练效率提高，双管齐下，习作技巧将会得到极大的提升。

### （3）整合思路，综合运用

建构小学序列化习作的体系是基于学生发展的整体性考虑，但是对于学生来说，整个学习阶段也是一个整体，小初之间也是序列发展的延伸。第四学段的学生大约为12-15岁之间，皮亚杰的发展阶段论中，学生在这个阶段具备了一定的独立思考、推理、判断能力，从小学阶段的形象思维逐步发展到具备抽象逻辑思维和可逆思维。学生的新的认知，都是在原有的认知结构基础之上完成的。小学和初中是不同的学段，初中实际写作能力，也是在小学阶段的基础之上的精进。从七年级开始，虽然课标对学生写作活动的称谓从“习作”变成“写作”，但学生批判性思维能力、创造性的表达能力等都需要在小学高年级期间进一步整合、优化，创新。

有意识培养整合能力。高年级习作训练处于小学阶段的总结期，学生逐步学会习作的“基本规范”，依据自我的表达需要，用书面语言形成文字。教师在指导时，要考虑学生思维的发展水平，重视思维深入发展。以记叙文为例，逐步对记叙文情景交融、以事悟理、分析议论等表达艺术的学习。五、六年级的学生可以进行阶段式、递进式的整理，总结之前几年学过的记叙文训练方式，对自我成长、社会生活等有自己的理解，将内心不同的理解大胆地用文字表达出来，在处理自我、他人、社会、自然的关系中，记录见闻，记录自己情感变化，努力做到“我手写我心”。小学阶段记叙文写作内容、技巧比较简单，到了中学能够根据表达的需要，围绕主题，运用多种表现手法（记叙、描写、抒情、议论、说明）来进行写作，做到文从字顺，主题鲜明，内容具体充实且详略得当。

注重综合运用与过渡。第三学段学生在运用组织策略进行回忆的方面有着积极的效果，精加工策略也是在这个阶段才逐渐出现。从调查问卷中发现，他们希望写出有个性的作品，同样的习作材料，希望比中低年级阶段写得更深刻，更优美，但是在具体写的过程中又容易不明确习作到底为了什么。教师可以关注这个阶段应该达

到的习作水平，还要顾及学生写记叙文的实际需要，还有帮助学生做好心理准备，包括写作常识和技巧、合作学习促进习作提高的等态度的转变，帮助学生适应这个年龄阶段发展特点，使他们就算小升初处于不同环境，换了学校、老师，也能独立思考、宏观把握、灵活运用。

心理的过渡还体现在习作意识和态度的改变。这里的思路的整合多种多样，可以是教师讲授的、学生独创的、小组讨论的、模仿他人的等。高年级学生课堂上不如低年级学生活泼、积极，这种现象不仅在习作课堂出现，而且其他学科也存在，合作学习是促进习作提高的有效途径，教学中注意提醒学生心胸要开阔，不能因羞怯自我闭塞，大胆与同学交流书面表达的心得，集思广益。养成交流积累素材的方法、合作分享积累素材、讨论具体审题思路、选材的技巧、合作修改的意识等，学生保持良好的习惯，以便顺利进入中学阶段的写作学习。

## 5. 案例及分析

### 《人物描写系列——综合运用》教学实录（片段）

执教：张越

年级：五年级

.....

（展示去掉最后两段的《苏七块》文本）

师：人物形象紧紧围绕“奇”字展开，你们一看文章就抓住相貌奇特、医术高超、脾性独特几个方面赏析苏医生这个人物，那本文中还有一些片段，并不是写苏七块的，我们一起找找，看看对苏七块这个人物的刻画起什么作用？

生1：我找到的是病人的描写片段。我从病人动作、神态中看出了苏七块的医术高超。（读）

生2：我找到了别人的行为和心理活动，华医生的行为和苏医生行为形成了鲜明的对比。（读）

师：谁能将刚两位同学的话总结一下？

生3：刻画人物不仅仅可以从主人公的身上出发，还可以通过别的人物来体现。

师：这就是——侧面描写。

板书侧面描写

师：除了刚刚（生2）同学说到的苏医生的行为比较“奇”，文中的语言描写也很有意思。继续读，看你有什么发现？

（生互相交流、汇报）

生1：我虽然知道故事的背景在天津卫，主要写一些厉害人物，但是最开始读到苏医生寥寥几个字的时候，觉得他心狠，道德品质不好。

师：你用了“但是”，说明对文本理解很细致，而且对文本发生背景有所了解，至于道德品质，先留下悬念，结尾暂时留着。具体说说语言有什么特点？

生2：语气特殊，说的话少。

师：总结到位，就是话少。我们再看结尾，你又有什么发现？

（展示《苏七块》全部文本）

生3: 结尾的语言描写能看出他品德高尚。作者这样写使故事曲折动人。

师: 再看看大家平常习作中的语言描写。(展示学生语言啰嗦、表述不清的作品)你有什么样的新收获?

生4: 说话要切中要点, 语言不在多而在于精, 有时候啰嗦的效果会更差。

生5: 大屏幕上我们的作文语言描写很多, 却很平淡, 语言和动作、神态描写一样, 都是为了突出人物形象, 如果话太多, 反而拖累了要塑造的人物形象。

(生大笑)

师: 是的, 语言需要裁剪, 才能起到画龙点睛的作用, 同学们习作中总是习惯用语言去表现人物, 既然这样, 那就要使语言具有表现力。

板书: 语言描写要精炼

师: 我们就从人物描写开始, 记住刚刚所说到语言描写的问题, 找一篇以前关于语言描写的句段, 进行修改, 看修改后的语言能否为 人物形象增色。

.....

师: 这篇文章表现手法丰富, 同学们总结了正面描写、侧面描写的特点, 多样化的人物刻画手法, 值得好好学习, 而且文章安排上详略得当, 本单元我们学习了《小嘎子和胖墩比赛摔跤》《临死前的严监生》《“凤辣子”初见林黛玉》《刷子李》等课文, 今天又深入学习了《苏七块》, 人物描写方法已经有了基础, 本单元作文要求写一个人, 大家可以用上所学的各种方法进行习作。

.....

案例分析:

儿童的语言、思维、注意、观察、记忆、想象等心智项目影响儿童的习作兴趣、习作能力, 且在不同阶段发展特点有质的不同, 对第三学段儿童认知特点准确把握, 是习作教学的前提, 即充分认识学生的阶段性发展特点, 预估学生可能出现的困难, 帮助学生解决当前出现的问题。第二学段中所举的案例是人物刻画某一种方法的学习, 学生通过前面几年的练习, 已经对人物塑造的方法有深入了解, 并且在习作课上鉴赏、评价他人作品表现出色, 因此这一课时教学目标之一是精炼语言, 提高语言描写的表现力。

这次作文与单元作文结合, 不仅仅是片段描写, 更是意在提高学生在之前所学基础上精进, 将之前学到的习作方法恰当而且自如地运用在习作中, 也印证了本文第三学段关于片段作文与单元作文“小”“大”结合的策略。本案例中, 人物语言描写这个环节设置了典型文本与自己习作对比, 学生从中找出惯犯的毛病, 有针对性地改进。学生两次动笔, 难度是逐步加大, 由阅读教学延伸, 将课后练笔、主题单元作文、互动评改、人物描写习作序列整合, 提升学生综合运用能力。

这次习作中的整合运用思想主要体现在: 利用《苏七块》这篇文章表现手法, 总结多样化的人物刻画手法, 学习文章详略得当的安排, 单元习作要求用上之前学

习的各种方法进行习作。

综上所述，本章紧扣课标，在认知视角下对三个学段学生认知特点进行分析，结合前文中习作现状及归因，制定了适合本一阶段儿童的教学目标，据此教学目标，提出具有针对性的教学策略，同时展示具体的案例分析，力图构建比较合理的训练序列。第一节策略实施部分因为涉及到教材的更换，故加入了两份版本的教材进行比较，力图在小学序列化习作教学研究中，充分发挥教材的指引作用。

## 结 语

习作教学研究是语文教育研究中的重要课题，教学不能以教代学可能已经成为共识，具体的一线教学中用成人的标准要求学生的情况却普遍存在，认知特点是小学习作教学需要把握的关键之处，小学六年期间学生习作能力应该呈现序列化、有步骤的渐进式发展。制定具体可操作的训练标准，并细化之，提供所有学生适用的策略是非常艰难的事情，但是落实课标精神、尊重学生发展的个性特点和共性规律，为培养学生适应实际生活需要的习作能力而付出努力则是可行的。本文在认知视角下，力图以记叙文为发展线索，探索适合学生身心发展规律的序列化习作教学策略。

本文第一章，从实际教学中的困惑出发，探讨序列化习作教学相关问题引起的思索，陈述研究的理论和应用价值；并对国内外的序列化习作探究做出梳理。第二章对核心概念进行界定，并对相关的理论进行阐述。第三章则是通过调查问卷的方式，总结教学现状，并对问题进行归因分析。在前面几章基础上，第四章是重点的策略部分，从课标要求、学生认知特点、教学目标、教学策略、案例分析等方面提出关于构建三个学段序列化习作教学设想。

序列化习作教学契合儿童发展规律，因此是必不可少的，但也应该看到影响习作教学的因素是多方面的，习作过程中涉及到许多儿童心理发展的内容，本文主要是针对当前习作教学中的部分问题，从智力因素角度，力求寻找适合儿童发展的教学策略。随着论文撰写的深入，笔者发现，首先，调查问卷取样范围有限等问题，难免会影响问卷的信度和效度，可谓一大缺憾。其次，儿童习作过程中情感、意志、道德认知等非智力因素，也是影响学生习作能力的重要方面，同样值得深入研究，本文篇幅有限无法展开。再次，小学序列化习作教学研究囊括范围很广，除了本文中序列化习作教学目标、策略研究、案例分析外，习作课程内容的制定、习作教学

课时安排、习作教学内容的选择、习作教材的运用、习作测量与评价等相关板块的探讨也应是教学工作者需要深入思考的，在今后的研究中应加以补充和完善，相信通过不断努力，小学序列化习作教学会朝着更加科学的方向发展。

## 参考文献

### 技术标准

[1] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准（2011年版）[S]. 北京：北京师范大学出版社, 2011.

### 学术著作

[1] [美] 戴维·乔纳森, 简·豪兰, 乔伊·摩尔, 罗斯·马尔拉. 学会用技术解决问题——一个建构主义者的视角[M]. 北京：教育科学出版社, 2007.

[2] [美] 戴尔·H. 申克. 学习理论[M]. 何一梅, 钱冬梅, 古海波译. 南京：江苏教育出版社, 2012.

[3] [瑞士] J. 皮亚杰, B. 英海尔德. 儿童心理学[M]. 北京：商务印刷馆, 1980.

[4] [瑞士] J. 皮亚杰. 教育科学与儿童心理学[M]. 北京：文化教育出版社, 1981.

[5] [瑞士] J. 皮亚杰. 儿童的语言与思维[M]. 北京：文化教育出版社, 1980.

[6] [苏联] 维果茨基. 维果茨基教育论著选[M]. 余震球译. 北京：人民教育出版社, 2005.

[7] [奥地利] 阿德勒. 儿童教育心理学[M]. 王童童译. 北京：中华工商联合出版社, 2017.

[8] [美] 罗伯特·L. 索尔所, M. 金伯利·麦克林 奥托·H. 麦克林. 认知心理学[M]. 邵志芳, 李林, 徐媛等译. 上海：上海人民出版社, 2008.

[9] 王小会, 黄 姍. 小学生发展与教育心理学[M]. 西安：陕西师范大学出版总社, 2015.

[10] 张大均. 教育心理学[M]. 北京：人民教育出版社, 2004.

[11] 黄月胜. 小学儿童心理学[M]. 北京：北京师范大学出版社, 2013.

[12] 周宗奎. 青少年心理发展与学习[M]. 北京：高等教育出版社, 2007.

[13] 吴忠豪. 小学语文教学内容指要. 写话·习作[M]. 北京：高等教育出版社, 2015.

[14] 吴立岗. 小学作文教学论[M]. 南宁：广西教育出版社, 2017.

[15] 温寒江. 观察·阅读·写作——小学作文整体教学与思维训练[M]. 北京：

教育科学出版社, 2016.

- [16] 施茂枝. 语文教学: 学科逻辑与心理逻辑[M]. 北京: 教育科学出版社, 2013.
- [17] 施茂枝. 这样教写作不难——基于小学生心理特征的写作教学序列与模式[M]. 北京: 高等教育出版社, 2018.
- [18] 梁 英. 从编故事开始学写作[M]. 福州: 福建教育出版社, 2015.
- [19] 叶黎明. 写作教学内容新论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2012.
- [20] 倪文锦, 谢锡金. 新编语文课程与教学论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2006.
- [21] 王荣生. 语文教学内容重构[M]. 上海: 上海教育出版社, 2007.
- [22] 王荣生. 写作教学教什么[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2014.
- [23] 朱晓斌. 语文教学心理学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2012.
- [24] 黄厚江. 语文的原点——本色语文的主张与实践[M]. 南京: 江苏教育出版社, 2011.
- [25] 江 平. 小学语文课程与教学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2010.
- [26] 陈隆升. 语文课堂“学情视角”重构[M]. 上海: 上海教育出版社, 2012.

## 学位论文

- [1] 陈蓓蓓. 我国小学作文序列化训练探索的研究[D]. 华东师范大学教育硕士学位论文, 2008.
- [2] 严 青. 小学中、高年级作文阶段训练研究[D]. 苏州大学, 2011.
- [3] 钱秀进. 构建小学低中年级作文教学序列的实践研究[D]. 苏州大学, 2013.
- [4] 崔 蕾. 小学作文序列化教学的探索[D]. 苏州大学, 2014.
- [5] 吴艳芳. 基于作文知识的小学作文序列化训练研究[D]. 四川师范大学, 2015.
- [6] 傅珊珊. 小学习作序列化的初步探析与构建——以青岛北山小学为例[D]. 山东师范大学, 2016.
- [7] 郭慕清. 小学语文写作序列化研究[D]. 广州大学, 2016.
- [8] 董旭静. 小学作文教学序列化研究[D]. 河北师范大学, 2016.
- [9] 秦 祎. 小学中年级作文教学序列化教学问题及对策研究[D]. 重庆师范大学, 2017.
- [10] 撒陇菊. 基于儿童本位的序列化习作教学研究[D]. 四川师范大学, 2017.
- [11] 陈 进. 高中作文训练序列与心理发展[D]. 首都师范大学, 2007.
- [12] 刘 霞. 生本理念下的小学作文研究[D]. 河北师范大学, 2014.
- [13] 崔 晨. 人教版小学语文习作教材分析[D]. 杭州师范大学, 2016.
- [14] 陈 敏. 人教版小学语文习作教材系统研究[D]. 西南大学, 2011.

- [15] 江 岚. 小学生记叙文写作学情分析的案例研究[D]. 上海师范大学, 2018.
- [16] 王 慧. 基于文体类型的小学语文写作教学内容研究[D]. 上海师范大学, 2018.
- [17] 林寅跃. 基于认知心理学知识分类的初中记叙文写作教学案例研究[D]. 宁波大学, 2015.
- [18] 郭宏婧. 义务教育阶段记叙文作文教学序列化探究[D]. 曲阜师范大学, 2017.
- [19] 白小丽. 中小学记叙文写作教学衔接的研究[D]. 河北师范大学, 2017.
- [20] 陈佩佩. 中小学记叙文写作教学衔接研究[D]. 苏州大学, 2017.
- [21] 唐华凤. 初中作文教学序列化研究[D]. 苏州大学, 2017.
- [22] 邢雨青. 小学第二学段作文教学策略研究[D]. 苏州大学, 2016.
- [23] 黄文婧. 六、七年级写作教学衔接研究——实现由“习作”到“写作”的衔接[D]. 闽南师范大学, 2017.
- [24] 胡 丹. 以绘本为载体的低段写话教学研究[D]. 杭州师范大学, 2016.
- [25] 郭 敏. 经典绘本在小学作文教学中的应用研究[D]. 洛阳师范学院, 2018.

### 期刊文献

- [1] 王荣生. 中国的语文课为什么几乎没有写作教学[J]. 语文教学通讯, 2007(12).
- [2] 吴立岗. 以儿童语言交际功能为主线构建小学作文训练序列[J]. 河北教育, 1994(9).
- [3] 郑晓龙. 作文序列谈[J]. 中学语文教学, 2008(1).
- [4] 吴 静, 张桂萍. 小学快乐作文教学模式研究[J]. 徐州师范大学学报, 2012(1).
- [5] 郑适然. 梁启超的史学理论与其文艺观点的关系[J]. 汕头大学学报(人文社会科学版), 1995(5).

### 外文文献

- [1] Ken Hyland. Teaching Researching writing. Foreign Language Teaching and Research Press, 2005.
- [2] Stephen D. Krashen. WRITING: Research, Theory, and Applications[M], 2004.
- [3] Maha Alghasab, Jan Hardman, Zoe Handley. Teacher-student interaction on wikis: Fostering collaborative learning and writing[J]. Learning, Culture and Social Interaction, 2019.

[4] Cheri Williams, Elizabeth Lowrance-Faulhaber. Writing in young bilingual children: Review of research[J]. Journal of Second Language Writing, 2018.

[5] L. Mateu Arrom, J. Huguet, C. Errando, A. Breda, J. Palou. How to write an original article[J]. Actas Urológicas Españolas (English Edition), 2018.

## 附录一

### 第二学段学生习作现状调查表

同学们好！此问卷采用不记名方式，主要为了了解习作方面的学习情况，请选出**最接近真实想法**的选项，谢谢配合！

1 你对写作的感觉是

A 讨厌                      B 一般                      C 不太喜欢                      D 很喜欢

2 如果你喜欢写作文，原因主要是

A 喜欢作文课的内容    B 希望比赛获奖或被登报    C 父母的鼓励    D 喜欢老师

E 其他 \_\_\_\_\_

3 和低年级“写话”相比，你觉得现在的作文最难的是

A 审题准    B 选材好    C 结构完整    D 语言优美    E 修改完善

4 你觉得作文难写的原因主要是

A 题目太难无处下笔    B 没有新鲜内容可写  
C 想写但表达不好    D 题目缺乏新意，不感兴趣

5 平时写作文总是

A 无事可写，只能编一些内容    B 按照老师讲解的思路再添加一些  
C 模仿作文书籍或者他人作文    D 自己有很多内容可以轻松选择

6 现在老师的作文课给你的感觉是

A 轻松愉快，丰富多彩    B 平稳单调，不讨厌也没乐趣  
C 紧张枯燥，难以忍受    D 有时候喜欢

E 其他 \_\_\_\_\_

7 下列题材你比较喜欢哪种

A 写实类（写人写景记事的记叙等）    B 虚拟类（童话、寓言等）  
C 应用类（书信、观察日记、通知等）    D 都不喜欢

8 记忆中，如摘抄过、背诵过好词好句你会运用到作文中吗？

- A 经常用且用得很好                      B 有时候会得好  
C 想用却不会用                            D 没注意，不会用
- 9 你觉得作文课上老师讲的要求多还是技巧多？  
A 要求和办法都讲的多                      B 规定作文要求的更多  
C 更注重讲作文的技巧办法                D 其他
- 10 你喜欢用各种游戏、活动的方式观察、写作文吗？  
A 非常喜欢              B 没接触过，不知道              C 一般                      D 无所谓
- 11 你的老师会为了引导大家写好观察作文，开展有趣的活动供大家仔细观察吗？  
A 经常会              B 有时候会                      C 从没                      D 没注意

### 第三学段学生习作现状调查表

同学们好！此问卷采用不记名方式，主要了解习作方面的学习情况，请选出**最接近真实想法**的选项，谢谢配合！

- 1 你对写作文的感觉是  
A 讨厌                      B 一般                      C 不太喜欢                      D 很喜欢
- 2 如果你喜欢写作文，原因主要是  
A 喜欢作文课的内容                      B 希望比赛获奖或被登报  
C 父母的鼓励                      D 喜欢老师                      E 其他 \_\_\_\_\_
- 3 你觉得现在的习作主要是为了  
A 完成语文学科的任务                      B 日后学习工作的需要  
C 自我表达和与人交流                      D 不知道
- 5 平时写作文总是  
A 无事可写，只能编一些内容                      B 按照老师讲解的思路再添加一些  
C 模仿作文书籍或者他人作文                      D 自己有很多内容可以轻松选择
- 6 你觉得作文难写的原因主要是  
A 题目太难，无处下笔                      B 作文题目缺乏新意，不感兴趣  
C 想写但表达不好                      D 没新鲜内容可写                      E 其他 \_\_\_\_\_
- 7 以《记一件……的事》为例，从二年级写到现在，你觉得自己最大的进步在于  
A 审题更准                      B 选材更恰当                      C 结构更完整                      D 语言更优美

E 修改水平更高

F 其他 \_\_\_\_\_

8 没有思路的时候,老师给了提示以后,你的作文

A 和其他同学差不多

B 总能创新和别人不一样

C 仍然写不出来,靠凑字数

D 其他 \_\_\_\_\_

9 习作素材积累方面,你的态度是

A 已养成主动留心观察周围事物的习惯

B 按师长要求积累素材

C 偶尔主动关注

D 没留意

10 下列哪种题材你比较喜欢

A 写实类(各类记叙文等)

B 虚拟类(童话、寓言等) C

应用类(书信、发言稿等)

D 都不喜欢

11 记忆中摘抄过、背诵过的好词好句你会运用到作文中吗?

A 经常用且用得很好

B 有时候会用得好

C 想用却不会用

D 没注意,不会用

12 你觉得作文课上老师讲的要求多还是技巧多?

A 都讲的多

B 讲要求的更多

C 讲技巧办法的多

D 其他 \_\_\_\_\_

13 对于提高习作水平,哪一项比较符合你的心意?

A 多阅读多练写

B 多仿写

C 跟着老师教学走即可

D 不知道

## 附录二

### 第一学段序列化习作教学现状调查(教师卷)

\_\_\_\_\_ 年级

老师您好!感谢参与本次调查。此问卷调查采用不记名方式,主要为了了解习作教学序列化相关情况,请选出**最接近真实想法的选项**,这份资料对个人信息完全保密,敬请放心!

1 您认为小学阶段习作板块有一定计划和体系、并且成序列编排、教学是否必要?

A 应该有

B 可有可无

C 不必有

D 没思考过

2 您是否为所教年段做过相对固定的整体写话教学计划并循序操作?

A 有完整计划

B 有大部分

C 只做过少部分

D 从未

3 您是否做过小学三个学段的专项习作教学计划并循序操作?

A 有计划并循序执行

B 有计划无执行

C 与其他语文教学一起计划

D 无计划

4 您是否注意习作教学三个学段之间衔接和梯度?

A 特别注意      B 多数时候注意      C 少数时候注意      D 没关注

5 您觉得当前第一学段最重要教学目标的是

A 看图的能力      B 想象力的开发      C 语言的积累      D 口头讲完整故事的能力  
E 字词标点的正误      F 注重说写之间的转换      G 其他 \_\_\_\_\_

6 您的写话指导一般安排在哪个环节?

A 按自己资料, 随机进行      B 单元教学整体设计  
C 阅读教学中渗透      D 园地写话训练集中处理

7 您的习作教学确定学情的方式主要是

A 凭感觉和照搬书籍中的描述      B 专业理论预估  
C 专业理论、经验结合      D 写前调查

8 您认为学生写话从零开始的过程哪种方法较好?

A 从字词到句、段、篇的顺序训练  
B 练习听、说完整的故事, 不必局限从字词到句段  
C 两者结合      D 不清楚      E 其他 \_\_\_\_\_

9 您每次如何安排写前指导?

A 从内容、要求等方面给学生做示范      B 大略讲解要求      C 用范文讲解的办法  
D 无讲解和指导      E 其他策略 \_\_\_\_\_

10 您在习作指导过程中存在模式化、过分依耐经验的情况吗?

A 是      B 否      C 依赖一定经验, 根据学情灵活处理      D 其他 \_\_\_\_\_

### 第一学段教师访谈

1 教材中二上园地八才开始正式要求学生写几句心里话, 您是否从二下才开始进行写话练习? 您的习作教学是怎样起步的? 如果不是, 是否拔高了要求? 三年级学生就需要写景、物、人、事等记叙文, 您觉得指导小学生写好记叙文, 从写几句话到一个完整的故事, 有什么好办法? 中间如何过渡?

2 讲故事的能力影响着学生写话以及以后习作的水平。一种是愿意讲故事、会讲完整故事, 一开始就写故事的方式进行写话, 另一种是从词语、句子、再到段落、篇章训练进行写话, 这两种观点, 您怎么看?

3 您对课本插图、绘本等资源在写话中的应用怎么看？

## 第二学段序列化习作教学现状调查（教师卷）

\_\_\_\_ 年级

老师您好！感谢参与本次调查。此问卷调查采用不记名方式，主要为了了解习作教学序列化相关情况，请选出**最接近真实想法**的选项，这份资料对个人信息完全保密，敬请放心！

1 您认为小学习作板块制定计划和体系、并且成序列编排、教学是否必要？

A 有必要            B 可有可无            C 不必有            D 没思考过

2 您是否为所教年段做过相对固定的整体习作教学计划？

A 有完整计划    B 有大部分            C 只做过少部分    D 从未

3 您是否做过小学三个学段的专项习作教学计划并循序操作？

A 有计划并循序执行            B 有计划无执行

C 与其他语文教学一起计划    D 无计划

4 您是否注意习作教学三个学段之间衔接和梯度？

A 特别注意    B 多数时候注意            C 少数时候注意    D 没关注

5 根据课标要求您是否明确这个学段学生，习作能力和水平应该到哪个层面？

A 非常明确            B 大致知道            C 随机判断            D 不清楚

6 您的习作教学确定学情的方式主要是

A 凭感觉和照搬书籍中的描述    B 专业理论预估

C 专业理论、经验结合            D 写前调查

7 以记叙文为例，您所教学段教学目标的主要是哪一类？（多选）

A “想写”——激发兴趣            B “能写的出来”——知识和技能的教

C “有东西可写”——启发思路    D 以上都有

8 您会写作文给学生做范例吗？

A 没写过            B 不经常写            C 经常写下水文            D 没有

9 您在习作指导过程中存在模式化、过分依耐经验的情况吗？

A 是    B 否    C 依赖一定的经验，根据学情灵活处理    D 其他\_\_\_\_\_

10 您在习作教学中会关注这个阶段学生认知特点（注意、观察力、想象力、思维、记忆等）吗？

A 非常关注      B 大致知道      C 随机判断      D 不清楚

11 现阶段您觉得提高作文水平最重要的是

A 增加阅读和积累      B 想象力发展      C 留心观察生活

D 教师提供习作策略指导      E 其他 \_\_\_\_\_

12 课标规定课内习作每学期约 8 次，您布置的习作次数每学期约为

A 8~16 次（约每周 1 次练笔）      B 16~32 次（约每周一次周记、考试）

C 32~64 次（约每周 2 次作文等）      D 64 次以上（个人风格）大约（    ）次

13 现阶段您主要采取的训练方式有

A 课内习作和课外（日记、周记、小练笔、试卷作文、随机拟题等）

B 仅课内习作和教材规定的小练笔      C 按班级情况个性化习作教学

D 其他 \_\_\_\_\_

14 您的课外习作训练目标、内容、策略、评讲等有没有详细的策略指导？

A 无      B 大致讲明要求      C 和课内习作一样有完训练过程      D 其他

### 教师访谈

1 与一、二年级写话相比，第二学段习作在课程目标、教学内容上有很大不同，您觉得应该如何把握在这个阶段教学重点？

2 三年级学生需要开始写景、物、人、事等记叙文，您觉得小学生记叙文，从纵向的时间视角出发，第二学段这两年学生应该达到一个什么样的层次水平？

3 课外布置习作任务，学生进行习作，您会预先做学情预估、教给学生具体策略吗？有学生课后作文无法动笔，抄袭、借用他人的习作这样的现象吗？您如何处理？

4 您如何看待三年级学生报课外作文培训班？它给孩子带来什么样的影响？

## 第三学段序列化习作教学现状调查（教师卷）

\_\_\_\_ 年级

老师您好！感谢参与本次调查。此问卷调查采用不记名方式，主要为了了解习作教学序列化相关情况，请选出**最接近真实想法的选项**，这份资料对个人信息完全保密，敬请放心！

- 1 您认为小学习作板块有一定计划和体系、并且成序列编排、教学是否必要？  
A 应该有            B 可有可无            C 不必有            D 没思考过
- 2 您是否为所教年段做过相对固定的整体习作教学计划？  
A 有完整计划        B 有大部分            C 只做过少部分        D 从未
- 3 您是否做过小学三个学段的专项习作教学计划并循序操作？  
A 有计划并循序执行            B 有计划无执行  
C 与其他语文教学一起计划        D 无计划
- 4 您是否注意习作教学三个学段之间衔接和梯度？  
A 特别注意        B 多数时候注意        C 少数时候注意        D 没关注
- 5 您是否明确这个学段学生，习作能力和水平应该到哪个层面？  
A 非常明确        B 大致知道            C 随机判断            D 不清楚
- 6 您的习作教学确定学情的方式主要是  
A 凭感觉和照搬书籍中的描述        B 专业理论预估  
C 专业理论、经验结合            D 写前调查
- 7 以记叙文为例，您所教学段教学目标的主要是哪一类？（多选）  
A “想写”——激发兴趣            B “能写的出来”——知识和技能的教  
C “有东西可写”——启发思路        D 以上都有
- 8 您的习作指导一般如何安排？  
A 单元课文学完后            B 单元教学整体设计  
C 阅读教学中渗透            D 园地集中处理
- 9 您会写作文给学生做范例吗？  
A 没写过            B 不经常写            C 经常写下水文        D 没有
- 10 您在习作指导过程中存在模式化、过分依耐经验的情况吗？  
A 是    B 否    C 依赖一定的经验，根据学情灵活处理    D 其他 \_\_\_\_\_
- 11 您在习作教学中会关注这个阶段学生认知特点（注意、观察力、想象力、思维、记忆等）吗？  
A 非常关注        B 大致知道            C 随机判断            D 不清楚
- 12 现阶段您觉得习作教学最重要的是  
A 增加阅读量和积累            B 思维的发展

C 留心观察生活

D 教师提供更多的习作策略指导

E 其他 \_\_\_\_\_

13 课标规定课内习作每学期约 8 次，您布置的习作次数每学期约为

A 8~16 次（约每周一次练笔）

B 16~32 次（约每周两次周记、考试）

C 32~64 次（约每周 2 次作文、考试） D 64 次以上（个人风格）大约（ ）次

14 您的课外习作训练目标、内容、策略、评讲等有没有详细的教学设计？

A 无 B 有要求和内容 C 和课内习作一样有完整的习作训练过程 D 其他

15 现阶段您安排课后或者假期日记、周记等形式的习作作业时，习作前有无具体策略指导？

A 无 B 大致讲明要求 C 偶尔有详细指导 D 有详细的指导

### 教师访谈

1 与第二学段相比，您觉得五六年级习作教学最大的不同是什么？您觉得习作存在的最大问题是什么？

2 您在教学中主要讲解的是作文要求，还是学生习作策略，抑或其他？你是否针对性地细化习作策略、步骤？（例如：以记叙文为例，怎样把故事写具体、写完整。）

3 您觉得就学生个体纵向来看，写同一类型、主题的习作（如：以我家乡的景物、名胜等为题），与第二学段相比，学生是否有进步？进步主要体现在什么地方？

4 您觉得“多读多写”对习作教学的意义是什么？仅仅多读多积累够吗？

## 致 谢

转眼到了毕业季，硕士研究生生活即将结束，忍不住要感叹时光如梭，这一阶段的生涯，即将画上一个句号……

走上工作岗位几年后，我进入一段迷茫期，便从三尺讲台下来，打算重归校园沉淀自己，同时认真反思之前几年的教育心路。有句话叫“迷者师度，悟者自度”，我希望通过研究生阶段的学习充电，让未来的方向更加明晰，可幸一切都不算晚，由“师”变“生”的转换，可以说是重新认识自我的一个过程，在这个过程中我收获颇丰。从走进校园不知所措到不断调适寻找方法的时候，得到了许多老师的关心和帮助，包括我的导师胡立新老师及校内陈志平老师、丰建霞老师、方正老师、方星移老师、汤天勇老师等文学院全体教师们，还有吴文锋等多位校外老师，在此一并表示感谢！老师们对我学习生活指导良多，使我有足够信心在大学毕业几年以后重拾理论，接受新的考验。他们帮我打破固有经验的局限，让我一次次在不断讨论中醍醐灌顶；他们教我在教学经验和理论发展中取长补短，让我一次次在眼界开阔之时形成新的思考方式……

在这里我不仅感受到了老师们无私的关怀，也和同学们一起体验了遨游学海的快乐，大家共同进步的每一个片段，回忆起来都感动不已。因为论文中涉及问卷，在此还想感谢那些热心的旧友，给我提出许多有价值的意见。我很庆幸进入社会后，还能重新拥有这样一段纯粹的求学经历，它让我由教到学，边学边思，边思边悟，不断蜕变。学海无涯，不能说自己已经开悟，已经从“迷者”变成了“悟者”，但经过这个阶段的沉淀，至少我逐渐明晰方向，坚定信心，未来从教的路上就算再有疑惑，再有难题，也不会如之前那样焦虑不安、思绪混乱了。

一线教学收放自如、科研能力稳步提升是我不变的追求，基础教育研究的路还很长，谁谓荼苦？其甘如荠！我会继续努力精进，多学多思，以当下为起点，站在过去曾经站立过的讲台上，尽最大努力，做一名理想中的好老师。

## 作者简介

张越，女，1988年6月生，湖北十堰人。2017年9月进入黄冈师范学院，攻读硕士学位，在校期间论文和获奖情况如下：

### 论文

2019年1月，《语文教学与研究》CN42—1016/G4，《〈湖心亭看雪〉情感教学设计例谈》，作者：张越 胡立新 裴晓念

2019年2月，《黄冈师范学院学报》ISSN 1003—8078，CN 42—1275/G4，《古典诗歌“炼字”教学研究——以杜甫〈春望〉为例》，作者：张越 胡立新

### 获奖

2018年4月获黄冈师范学院文学院第三届微课教学技能大赛特等奖

2018年4月获黄冈师范学院第三届微课教学技能大赛校级一等奖

2018年11月第三届全日制教育硕士学科教学（语文）专业教学技能大赛全国二等奖