

统编小学语文习作单元教学中读写策略转化的实践

——以四年级上册第五单元为例

复旦大学附属徐汇实验学校 张悦璐

摘要 本文以统编教材四年级上册第五单元为例，根据习作单元的功能定位，设计学习任务，促进读写策略的转化。引导学生在阅读的过程中梳理“把一件事情写清楚”在四年级的评价标准，体现习作的增长点，提升学生的写作能力。

关键词 习作单元；读写策略；转化；建构；评价标准

《义务教育语文课程标准（2022年版）》中指出在教学中要“重视写作教学与阅读教学、口语交际教学之间的联系，善于将读与写、说与写有机结合，相互促进。”新编的语文教材中编排了一个特殊的单元——习作单元，这是对相关课程理念的积极回应。习作单元由“精读课文”“交流平台”“初试身手”“习作例文”“习作”这些板块构成，如何将这些板块的内容有机整合，以彰显习作单元的功能，这是教师在开展习作单元教学时必须要认真思考的问题，需要教师从把握单元各部分之间的内在关联，对学情进行深度分析、把握，准确定位习作的评价标准等方面做深入的思考。

笔者以统编教材四年级上册第五单元为例开展实践研究，针对实施习作单元教学时的现实误区，探寻破解方法，开展读写策略的转化实践。

一、习作单元教学中的常见误区

（一）功能定位认识模糊

无论是普通单元还是习作单元，教材都安排了“精读课文”的板块内容。

普通单元中的“精读课文”所承载的主要任务是提升学生读懂课文的能力，即让学生在阅读的过程中获得“怎么读”的策略，同时也要在阅读过程中适当引导学生向作者学习表达，渗透学习“怎么写”的知识。

习作单元作为特殊单元，其核心任务就是要完成一篇“习作”。因此单元内的“精读课文”以及其他各个板块都围绕着完成这个核心任务展开。单元的精读课文教学体现出“读”与“写”的强关联，即在进行习作单元的阅读教学时，重在关联这个单元的习作要求，利用文本语境引导学生向作者学习表达，从阅读中吸取习作的养料。

但在实际教学中，由于教师对特殊单元功能定位的认识不清，往往用普通单元“精读课

文”的教学方法开展习作单元“精读课文”的教学，重点解决的还是“怎么读”的问题，致使与落实“习作”，明确“怎么写”之间产生脱节，读写策略没有得到有效的转换，学生未能从习作单元的精读课文阅读中抽象出指导其完成本次习作的相关策略，依然不清楚可以通过什么方法解决习作的困惑。

（二）单向输出笼统的评价标准

在进行“习作”教学时，教师们通常在引导学生根据习作提示了解习作要求后，直接给出习作的评价标准。四年级上册的习作单元要求学生“写一件事，把事情写清楚”。针对“写清楚”的要求，教师往往会把“写清一件事的六要素”“按事情起因、经过、结果的顺序来写”“重点描述自己看到的、听到的、想到的内容”作为评价标准。同时，还会从字词句通顺、书写等角度给出标准。然而，这样的标准非常笼统，学生被动接受老师给出的这些标准，缺少一起建构的过程，难以从内心产生对标准的认同。

梳理学习“写一件事，把事情写清楚”的习作经历可以看到，学生已经有了一定的前备经验（详见下表）。

三年级	单元	内容
上册	第二单元	写日记
	第三单元	我来编童话
	第四单元	续写故事
	第八单元	那次玩得真高兴
下册	第五单元	奇妙的想象
	第八单元	这样想象真有趣

经过这些习作实践，大部分学生知道写叙事记叙文要交代清楚六要素，也能按起因、经过、结果的顺序来记叙一件事情。但困难在于，叙述事情的起因时，不少学生缺少对一些影响事情发生、发展情况的交待。具体叙述内容时，虽然知道写文章是要有中心的，但对“中心”的把握比较空泛，如写印象很深的事，往往把“印象深”当作中心；还有部分学生习惯于在文章结尾处点出文中要表达的中心，但在具体记叙事情时，缺乏围绕中心确定需要具体描述哪些内容的意识。

剖析学生“把一件事情写清楚”的困难，我们发现上述的评价标准忽视了学生已有的叙事文写作经验，没有把准四年级写“一件事”的习作增长点，且“重点描述自己看到的、听到的、想到的内容”这条评价标准未关注到重点描述部分和中心之间的关系，容易让学生误以为把自己看到、听到、想到的内容写得越多就是越好。

由于习作评价标准以教师告知为主，学生只是被动接受，缺乏自主的思辨探究，加之评

价标准的表述比较抽象，致使评价标准成了浮于表面的“指令”，而非真正指导学生在习作、评析中可以对照反思、改进的指南。

二、整体规划单元学习任务，促进读写策略的转化

（一）锚定功能定位，理清板块之间的关联

习作单元的教学，首先要聚焦习作任务的完成，梳理清楚各板块的学习内容是如何为学生完成习作提供支持的，以便一体化设计读写转换的路径。

仍以四年级上册的习作单元为例。为了引导学生完成“把一件事情写清楚”的任务，单元提供了直接关联习作要求的阅读文本《麻雀》和《爬天都峰》，重在引导学生在实际阅读中“了解作者是怎样把事情写清楚的”，并提炼出四年级关于“写清楚一件事情”的习作评价标准。同时，依据这样的标准，开展“初试身手”写片段、评析自己和他人所写片段的实践。此外，本单元还提供了两篇习作例文《我家的杏熟了》和《小木船》，文中还有学习伙伴的批注，进一步引导学生思考如何构思、如何评改，使学生能更好地依据提炼出的标准评价自己和他人的习作，并据此对自己的习作进行修改和完善。单元各版块之间相互关联、协同一致，有效帮助学生逐步完成“把一件事情写清楚”的习作任务。

（二）设计单元任务链，整合各版块学习活动

四年级上册的习作单元指向阅读的语文要素，重在引导学生向作者学习怎么“把事情写清楚”，指向习作的语文要素则要求学生将学到的方法在自己的写作过程中进行实践，其核心是强调“以读促写”的教学要求。

基于对教材特点和学情的分析，首先制定本单元的单元教学目标：

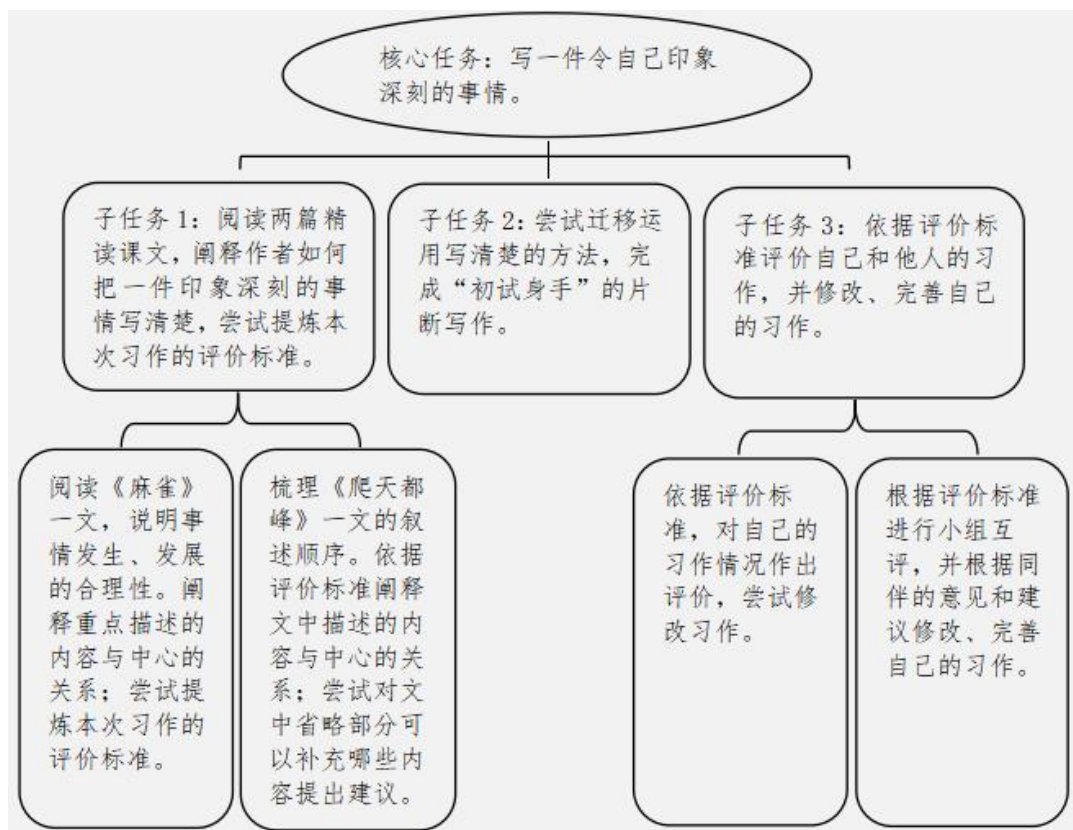
1. 说明文章内容与中心之间的关系。
2. 阐释事情发生、发展的合理性。
3. 总结把一件事情写清楚要关注的方面，尝试提炼本单元习作的评价标准。

其中目标 1、2 旨在引导学生在阅读时发现把一件事写清楚，除了要写清楚六要素、按一定顺序记叙，还要思考选择哪些内容来写最能表现中心，事情的发生、发展是否具有合理性。目标 3 旨在引导学生总结从阅读中获得的把“一件事情写清楚”的经验，并将其转化成本次习作的评价标准，为学生构思习作、评价习作、修改完善习作提供思考的依据，从而达到读写策略的转换。

在单元目标的引导下，进一步设计单元学习任务链。新课标提出“设计语文学习任务，要围绕特定的学习主题，确定具有内在逻辑关联的语文实践活动”。习作单元的教学是围绕单元要完成的这篇习作展开的，因此，可以把完成这篇习作视作单元的核心任务，即“写一

件令自己印象深刻的事”，再将核心任务细化成彼此关联的子任务（详见下图）。

单元学习任务链



子任务1旨在让学生通过阅读两篇以第一人称写的叙事记叙文，发现、总结把一件令自己印象深刻的事情写清楚，要关注所写的内容是否让事情的发生、发展具有合理性，是否把自己写这件事的目的表现出来了，让读者能清晰地体会到，即所写的“看到、听到、想到”的内容要为表现中心服务。子任务2是鼓励学生运用精读课文阅读中总结出的把事情写清楚的方法，利用“初试身手”板块开展片断练习，为单元习作的完成作准备。子任务3引导学生在片断练习的基础上，进一步迁移阅读中获得的“写清楚”的方法开展写作实践，依据标准评价自己和同伴的习作，在实践中加深认识，提升能力。其中，子任务2中“初试身手”所包含的两个片段练习以及子任务3的完成，以课中交流以及课后作业的形式有机融入在“精读课文”的教学过程中，从而引导学生通过具体的语言实践活动进一步对阅读中所提炼的评价标准产生实际的体验，不断积累“写清楚”的经验。围绕单元核心任务下设计的这三项子任务，旨在加强读写之间的关联，促进读写的贯通。

围绕单元核心任务，为帮助学生更好地完成子任务1，将其转换成一组相对稳定、有内在逻辑关联的问题，引导学生从提炼“把一件印象深刻的事情写清楚”的习作评价标准的视角去阅读单元的精读课文（详见下表）。

阅读问题链

精读 课文	《麻雀》	《爬天都峰》
核心 问题	课文是怎样把这件令“我”印象深刻的事情写清楚的？	课文是怎样把这件令“我”印象深刻的事情写清楚的？
子 问 题	1. “我”在打猎归来的路上，目睹了一件什么事？这件事为什么令“我”震撼？	1. 课文写了一件什么事？这件事让“我”明白了什么？
	2. 起因、经过部分，课文重点描述了哪些内容？这些内容与事情的发生、发展有什么关系？所写的内容又是如何表现中心的？	2. 这件事是以什么顺序写的？“爬山前”这部分描述的内容与事情的发生、发展有什么关系？
	3. 你认为要把一件印象深刻的事情写清楚，要关注哪些方面的问题？	3. 如果要写“爬山时”这部分省略部分的内容展开写，你会建议增加哪些内容？为什么？

（三）引发认知冲突，构建习作评价标准

《麻雀》和《爬天都峰》在文本结构和内容上各具特点，为引导学生在阅读的过程中关注习作增长点，构建习作评价标准提供了具体的学习载体。

《麻雀》一文的起因部分重点描述“我”看到“风猛烈地摇撼着路旁的白桦树”，小麻雀掉落在地上后“呆呆地站在地上，无可奈何地拍打着小翅膀，它嘴角嫩黄，头上长着绒毛”。这与学生以往的“把一件事情写清楚需重点展开事情的经过部分”的习作经验存在差异。本文起因部分对看到的内容展开描述，将小麻雀从巢里掉落下来，以及遇到危险却不飞走的原因交代清楚了，从而使事情的发生、发展变得合乎情理。因此，教师在教学中应引导学生思考：课文为什么要写风猛烈地摇撼白桦树？为什么要具体描写小麻雀掉落下来的状态？从而使学生发现有些内容不写，就会让读者产生疑问，如小麻雀怎么就会突然掉下来？发现猎狗过来为什么不飞走呢？由此明白了，那些与事情如何发生紧密相关的信息必须要交待，否则起因就没有写清楚。

《麻雀》一文的经过部分重点描述了“我”看到老麻雀的举动，它“从一棵树上飞下来，像一块石头似的落在猎狗面前”“抖擻起全身的羽毛”，“我”还听到它“绝望地尖叫着”“发出嘶哑的声音”，这些描写表现出老麻雀虽然很害怕，但为了保护自己的孩子，依然毫不犹豫、奋不顾身地冲下去挡在猎狗面前。教学这部分内容时，需重点引导学生思考：作者为什么选择自己看到、听到的老麻雀的行为和叫声进行描述？进而明白经过部分重点描写哪些看到、听到、想到的内容需围绕所要表现的中心来选取。

《麻雀》一课的教学，教师引导学生联系以往的习作经验逐步构建了“把一件事情写清楚”的标准，即需关注“事情的发生发展是否合乎情理”“重点描述的内容是否围绕中心”。而后根据《爬天都峰》一课的文本特点，引导学生用初步建构的标准去分析，进而产生对“把事情写清楚”的标准的认同。

《爬天都峰》与《麻雀》一课相似的是，作者对“爬山前”这部分内容做了展开，重点描述了“我”看到高耸入云的天都峰和笔陡的石级后忍不住发出“真叫人发颤”的感叹，然后看到一位白发苍苍的老爷爷，在得知他也来爬天都峰后决定和他一起爬。教学时，教师重在引导学生思考：课文为什么要写高耸入云的天都峰和笔陡的石级？为什么要写“我”和老爷爷之间的对话？学生思考后可以发现，写天都峰的高和石级的陡是为了体现“我”当时产生了畏难的心情，而后来“我”和老爷爷的对话则又让“我”鼓起了勇气，决定继续往上爬，这些内容既让事情的发生发展显得合情合理，也都与文章要表达的中心“相互汲取力量”密切相关，从而对标准产生认同。

借助具体的语境引导学生梳理“把一件印象深刻的事写清楚”需要关注的问题，一方面能让学生在具象的语境中理解抽象的评价标准，另一方面也给予学生思辨的机会，加深他们对所提炼的习作评价标准的体会，为后续学生能够依据标准尝试实践、反思做准备。

（四）依标评改，实践反思中完善习作

为促进读写转化，在精读课文的教学过程中还应注意渗透侧重于习作方法迁移与运用的相关实践。

1. 强化实践，在不断尝试的过程中实现迁移

《爬天都峰》一文就为学生提供了迁移运用习作方法的学习资源。文中“爬山时”这部分只用“爬呀爬，我和老爷爷，还有爸爸，终于都爬上了天都峰”一笔带过，没有展开叙述“我”和老爷爷在爬山过程中如何从对方身上汲取力量的内容。教学时可以利用文本中的“省略号”引导学生思考：如果要将这部分省略的内容展开写，可以写什么？联系学习“爬山前”这部分内容的经验，学生不难想到要体现事情发生发展的合理性并表现文章的中心，可以从“爬山时”“‘我’又会遇到的困难”以及“‘我’是如何克服困难的”这两方面展开。教师应引导学生进一步辨析：“我”可能会遇到什么困难？要联系表现“我”从老爷爷的身上汲取力量这一中心思考。通过讨论使学生发现遇到的困难与表现的中心有密切的关联，如，写“我”摔了一跤，那后续会写到的将是老爷爷来扶“我”，而写这个内容所表现的中心是“乐于助人”，不能表现“从老爷爷身上汲取力量”。由此明确，根据本文的文本情境展开经过部分的内容，所补充的“遇到的困难”应从“体力不支”和“心里害怕”两方面来考虑。“‘我’

是如何克服困难的”这一部分同样要围绕“从老爷爷身上汲取力量”，补充“我”会看到、听到的老爷爷的表现，而不是写其他游客的表现。

“初试身手”所包含的两个片段则为学生提供了继续迁移运用习作方法的实践机会。

在《麻雀》一课的学习中，学生梳理出了“把一件事情写清楚”需要关注的问题。实践迁移中需继续加深学生对相关问题的认识，帮助学生将提炼到的评价标准内化为完成“把一件事情写清楚”的策略。

任务单（一）

要求：选择一幅图，发挥想象，以第一人称说清楚图上的内容。



提示：1. 想一想“我”是谁？如，选第一幅图时，要想想你是参赛运动员，还是在一旁观赛的人？

2. 为什么这个场面会给“我”留下很深的印象？

3. 应该选择哪些内容来说才能表现中心？

上述任务是对教材“初试身手（一）”的修改，将原要求改成“以第一人称说清楚图上的内容”，同时增加了“提示”，作为《麻雀》第二课时的课后作业加以落实。修改后的作业重在引导学生迁移运用《麻雀》一课习得的关于“写的方法”，即要先根据不同的叙述视角明确要表达的中心，并且在选择写哪些看到、听到、想到的内容时要思考：所写的内容是否与表达中心有关，促使学生在口头表达的实践中加深对“内容选择”与“表现中心”之间关系的认识。

在《爬天都峰》一课的学习中，学生继续通过对“爬山时”这部分省略的内容做补充，加深对“内容选择”与“表现中心”之间关系的认识，并借助“初试身手（二）”继续聚焦这一点深入练习。

任务单（二）

要求：观察家人做家务的过程，用一段话把这个过程写下来。

提示：1. 你写家人做家务的过程想要表现什么？从下面的词语中圈出一个。



2. 选取适切的内容来表现他（她）的这个特点。

任务二也对原要求做了修改，增加了提示部分，作为《爬天都峰》第二课时的课后作业加以落实。作业设计中要求学生首先思考写家人做家务的过程想要表现什么，再围绕这一中心选择适切的内容进行描述。增加提示，为学生提供了思考支架，借助给出的词语引导学生思考：写这个片段时想要表现的中心是什么？再进一步思考：围绕这个中心可以选择家人做家务时的哪些表现来描写？从而体会到同样是写“做家务的过程”，但要表现的中心不同，具体展开描写的内容也不一样。促使学生通过写片断练习，逐步加深对选择适切的内容来表现中心的认识。

2. 循序渐进，在依标评改的过程中完善习作

本单元习作任务的完成分成“任务前置-反思修改-相互评价-二次修改”四个阶段。任务前置，基于学生已经有过的多次写叙事文的经验，在开始单元教学之前，请学生根据习作要求，结合前期经验先行完成习作初稿。

反思修改，则在“精读课文”的教学过程中逐步推进，引导学生根据在课堂上提炼出的“把一件事情写清楚”的方法，自主修改自己的习作初稿。如，在学习《麻雀》一课后，请学生依据提炼出的习作标准思考：自己的习作初稿是否明确了这件事对于自己的意义是什么？也就是要明确这件事为什么会令自己印象深刻。教师批阅修改稿时只对内容是否有明确的中心做要求，至于“事情的发生发展是否合乎情理”“重点描述的内容是否围绕中心”则暂时不评价。

相评阶段，学生需要转换为“读者”的视角，根据标准对同伴的习作提出修改建议。如，

在《爬天都峰》第一课时教学中，请学生对教师前期收集的修改稿做集体交流讨论。引导学生在评价同伴的习作是否做到“事情的发生发展合乎情理”时，提出自己读了文章后产生的疑问；评价是否做到“重点描述的内容围绕中心”时，则可以思考：在你看来，习作的哪个部分可以略写或删减？为什么？你认为习作的重要部分还能添加其他的描述吗？这样的思考也同样运用于评改同伴对“初试身手”的片段的交流和书写中。

学生在对自己的习作进行二次修改时，则需再次回归“作者”的视角做辩证思考。针对“事情的发生发展是否合乎情理”，要问问自己：别人读你的文章后提出了哪些疑问？对于这些疑问，你如何解决？针对“重点描述的内容是否围绕中心”，要问问自己：别人读你的文章后对重点描述内容提出了哪些建议？你如何调整？

上述围绕习作任务完成的四个阶段，形成了单元核心任务完成的闭环，促使学生在不断反思中形成“把一件事情写清楚”的稳定思维框架，逐步提升写作的能力。

综上，习作单元教学应聚焦读写策略的转化落地，围绕习作任务的完成，整体设计相关的子任务，一体化设计学习活动，促使学生在阅读中提练习作标准，依据标准开展片段练习、评改，在反思实践的过程中提升写的能力。