

如何在小学语文教学中培育学生写作能力的研究

润基

西藏林芝市察隅县古拉乡中心小学

摘要：写作能力是小学语文核心素养的重要组成部分，也是学生语言积累、思维发展与情感表达的综合体现。当前小学写作教学仍存在素材积累不足、训练链条断裂、评价方式单一等问题，导致学生“有话难写、会说不会写、能写不耐改”的现象较为普遍。文章立足课堂教学实际，从价值定位、实践路径与支持机制三个层面展开分析，提出在阅读迁移、情境创设、分层指导和过程评价中持续培育学生写作能力，并结合统编教材课文实例，探索更具操作性的教学改进思路。

关键词：小学语文；写作能力；习作教学；阅读迁移；课堂实践

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6261.2026.01.130

引言

在小学语文教学中，写作既是学生语言运用水平的集中呈现，也是其观察生活、整合经验、建构意义的重要过程。相比识字、阅读等内容，写作更容易暴露学生思维不清、表达失序与情感空泛等问题，因此常常成为语文教学中的难点。新课标强调真实情境中的表达与交流，要求教师把习作教学从结果导向转向过程导向，从单次练习转向持续培育。基于此，研究如何在日常语文课堂中系统培育学生写作能力，不仅具有现实针对性，也具有较强的实践价值。

一、小学语文写作能力培育的价值定位与现实审视

（一）写作能力是语文核心素养落地的重要抓手

写作不是把几个句子简单拼接起来，而是学生调动词汇、组织材料、安排结构、表达情感并完成自我修正的综合性语言实践。在小学阶段，学生书面表达能力的发展与其阅读理解能力、口头表达能力、思维条理性与审美感受力密切相关。如果习作教学只停留在“会写一篇作文”的表层目标，学生往往容易形成模板依赖，难以真正获得语言迁移与独立表达的能力。因此，课堂中的写作训练应被理解作为一种长期培育过程，要从观察、积累、构思、表达、修改等多个环节持续推进，逐步帮助学生把零散的表达经验转化为稳定的写作素养^[1]。已有研究指出，写作能力培养应从学生真实语言运用需要出发，重视思维、情感与语言的同步发展，而非仅以篇幅、辞藻或技巧评判习作优劣。这意味着教师既要关注学生“写得出来”，也要关注学生“为什么这样写，还能怎样写”，让写作成为促进学生语文综合发展的关键支点。

（二）当前小学写作教学面临的主要问题

小学阶段的学生刚开始接触文章写作，由于学习经验和思维模式的限制，学生难以灵活运用语言完成写作，

会出现语言前后连贯性差和无法突出文章重点的问题，致使学生写作学习的积极性持续降低。从当前课堂实践看，小学生写作困难并不完全源于语言基础薄弱，更深层的原因在于教学链条不完整。一些教师重命题、轻过程，写作训练常常集中在单元习作时临时开展，平时阅读课、口语交际课和语文园地中的表达资源没有得到有效整合，学生缺少日积月累的表达准备。还有一些课堂将写作简化为范文仿写和套路套用，学生表面上掌握了开头、结尾和过渡句式，实际却缺乏真实内容与个性声音。

评价方式单一也是制约写作能力提升的重要因素。部分教师习惯以错别字、病句数量和篇幅长短作为主要评价标准，忽视了学生在选材、立意、结构和语言个性上的成长轨迹。这样容易使学生把习作看成一次性任务，而不是可以反复打磨的表达过程。久而久之，学生面对写作时产生畏难心理，出现“无话可写”“有事不会写”“写完不愿改”等现象，课堂写作训练也就难以形成真正的能力提升效应。

还应看到，一些学生所谓“没有素材”，本质上并非生活空白，而是缺少把生活经验转化为写作内容的方法。教师若平时缺乏对观察、记录、讲述和整理等能力的训练，学生即使经历过丰富的校园和家庭生活，也难以在写作时迅速调动出来。由此可见，写作问题往往并不是单一的作文课问题，而是语文学习全过程中表达训练不足的集中反映。

（三）写作能力培育应遵循层级推进的课堂逻辑

小学语文写作能力培育应遵循由感知到表达、由片段到篇章、由模仿到创造的渐进逻辑。低中年级阶段要着重帮助学生打开生活感受通道，学会观察人物、景物和事件，积累具体词句，形成表达兴趣；中高年级阶段

则应进一步强化结构意识、细节描写和修改意识，引导学生在真实语境中完成较完整的书面表达。这样的层级推进并不是简单增加写作次数，而是让每一次训练都在前一次基础上有所递进。

从课堂实施看，教师要把写作能力目标分解到日常教学之中。阅读教学可以承担语言积累、结构感知和表达模仿的任务，口语交际可以训练组织思路与即时表达，综合性学习和习作活动则可以承担较完整的输出任务。只有将写作能力培育嵌入语文学习全过程，学生才能逐步形成较稳定的表达习惯，而不是在临近作文课时才被应付。

二、在课堂实践中培育学生写作能力的有效路径

（一）依托文本细读，引导学生学会观察与描写

阅读与写作并不是两条彼此分离的教学线索，而应在课堂中形成互相支持的关系。阅读教学为写作提供语言材料、表达样式与观察方法，写作教学则帮助学生把阅读所得转化为个体化表达^[2]。教师若能在阅读过程中有意识地引导学生关注作者如何取景、怎样用词、如何安排句式和层次，就能把“读懂课文”进一步转化为“学会表达”。这样一来，学生写作时不再只是回忆情节，而是开始借鉴观察路径和描写方式，读写关系也由机械模仿走向真实迁移。

在具体实施中，教师还应把“观察”训练得更细。比如可以让学生围绕一个对象进行多角度感知：先看形态与颜色，再听声音，再联系动作与环境，最后写出自己的感受。这样的分步训练能够把抽象的“写具体”转化为可操作的表达过程。学生一旦学会从静态外形走向动态变化、从客观描写走向主观体验，笔下内容就会更充实，语言也更有画面感。

以人教版四年级下册《乡下人家》为例，教师可以把写作训练的重点放在“按空间顺序观察”和“抓住平常事物写出生活气息”上。课堂中不必急于要求学生概括中心，而应先带领学生梳理瓜藤、鲜花、鸡鸭、晚饭和月夜这些画面之间的内在联系，引导学生体会作者不是靠华丽辞藻取胜，而是通过有顺序的描写、富有节奏的语言和贴近生活的细节营造出乡村图景。在此基础上，可让学生围绕“我熟悉的一处生活场景”进行片段练写，要求学生学着从眼前景物写到人物活动，再写出整体氛围。这样的训练既贴近文本，又能帮助学生形成具体可迁移的描写方法。

（二）借助阅读迁移，帮助学生建构有序表达能力

这种结构训练还可以与随文练笔结合起来推进。教师不必每次都安排完整作文，而可设置“写一个开头”“补

一个中间段”“换一种结尾”等微任务，让学生在较短时间内反复练习篇章组织。与一次性写整篇相比，这类分解式训练更容易帮助学生看清结构问题，也便于教师进行针对性指导。久而久之，学生在面对正式习作时就能更自然地调动已有经验，减少无从下笔和写到一半失去条理的情况。

学生写作质量不高，常常不是因为内容，而是因为不会组织内容。小学语文教学中，教师应当重视将课文中的结构经验转化为学生可借鉴的写作支架，让学生在具体训练中逐步形成“开头怎样引入、过程怎样展开、结尾怎样收束”的篇章意识。这样的结构训练不应僵化为模板，而应通过阅读迁移帮助学生理解不同文体与不同内容之间的组织规律。

以人教版四年级下册《记金华的双龙洞》为例，这篇课文非常适合用于训练学生的顺序表达能力。教师可以引导学生提炼文章的游览路线与观察转换方式，让学生明白写游记不只是把景点名称逐一罗列，而是要写清楚“到哪儿、看见什么、感受如何、为什么值得写”。在此基础上，教师可设计“校园一角参观记录”“春游线路介绍”等小练笔，让学生按照时间或空间顺序安排内容，并尝试使用过渡语连接前后层次。这样，学生在模仿中逐渐形成篇章结构意识，写作时更容易做到条理清楚、层次分明。

想象写作的价值还在于能够促进学生思维的延展与语言的活化。课堂中，教师可通过图片、关键词、情境对话或角色扮演等方式，为学生提供进入故事的“支点”，帮助他们把零散想法逐步组织成完整情节。对于基础较弱的学生，可先提供人物、地点和事件框架；对表达能力较强的学生，则鼓励其增加心理描写、细节描写和结尾反转。这样处理后，想象写作既有开放度，又有必要的支撑，更能体现课堂训练的层级性与发展性。

（三）创设想象情境，激活学生故事写作潜能

小学阶段写作能力培育不能只停留在写实表达上，还应有意识地保护和发展学生的想象力。想象写作既能拓展学生的表达空间，也能促使其学习如何在虚构中保持逻辑、塑造人物和推进情节。教师在教学中如果只强调“真实”“规范”，容易使学生写作趋于同质化；若能借助富有童趣与幻想色彩的文本创设情境，则更有利于激发学生的写作热情与创造意识。

以人教版四年级下册《宝葫芦的秘密（节选）》为例，教师可以围绕“如果你也得到一个宝葫芦，会发生什么”设置任务，引导学生从愿望、冲突、变化和结果几个维度展开故事构思。教学中不宜只是让学生天马行空地“乱

想”，而要帮助他们建立基本的故事逻辑，比如愿望为何出现、事情为何失控、人物怎样反思、结尾如何形成意义。教师还可以让学生先画出情节发展图，再进行口头讲述，最后完成书面表达。这样既保留了儿童想象的自由，又能使学生在写作中学会组织故事、安排转折和突出主题。

三、促进写作能力持续提升的支持系统

（一）建立“读写评”一体化的课堂推进机制

写作能力的形成不能依靠零散训练，更需要构建“读写评”相互联动的课堂机制。统编教材本身提供了较丰富的习作资源、口语交际资源和语文园地资源，教师应将其看作连续性的表达训练链，而不是彼此割裂的板块^[3]。当阅读课承担语言积累和方法感知功能，习作课承担集中表达任务，讲评课承担反思与修改任务时，学生对写作的理解就会从“交一篇作文”转变为“完成一次不断完善的表达过程”。这类一体化推进能够减少课堂训练的突兀感，使学生在平时学习中自然积累写作经验。

（二）实施分层指导与过程性评价

小学语文写作教学必须承认学生之间在生活经验、语言积累、表达习惯与思维水平上的差异。统一命题、统一要求、统一评价虽然便于操作，却容易让能力较弱的学生畏难，也可能使能力较强的学生缺乏提升空间。分层指导并不意味着降低标准，而是根据学生实际提供不同层级的支持，例如为基础薄弱学生提供观察提示、句式支架和提纲范例，为表达较成熟的学生提出细节刻画、语言风格和立意深化等更高要求。

与分层指导相配套的，应是建立过程性评价。教师评价不能只在作文末尾下结论，更应把评价前移到选材、构思、草稿和修改等环节，帮助学生明确“问题出在哪里、怎样改会更好”。同伴互评、学生自评和教师点拨可以结合起来使用，但评价重点应放在内容是否真实、结构是否清晰、语言是否具体、表达是否有个性等方面。这样做既能提高讲评效率，也能逐步培养学生的修改意识和自我监控能力^[4]。

在具体操作上，教师还可以采用“先肯定亮点，再聚焦问题，最后提出修改建议”的讲评方式，让学生在获得成就感的同时看见提升方向。对基础较弱的学生，可先要求把事情写清楚、把句子写通顺；对能力较强的学生，则进一步引导其打磨细节、增强语言张力。这样分层推进，既照顾全体，也能够保障优秀表达继续生长^[5]。

（三）构建家校协同与日常积累的写作共同体

写作能力的提升不可能完全依赖课堂，家庭生活与日常经验同样是重要资源。教师可以引导家长减少对“写得像范文”的过度要求，转而鼓励孩子记录真实见闻、表达真实感受，如保留观察日记、阅读札记、活动记录或家庭小故事等。家校协同重点不在于增加作业负担，而在于为学生提供持续表达的环境，使其逐渐形成“看到就想记、想到就想写”的习惯。

同时，学校也应通过班级分享、主题展示、作品交流等方式为学生提供公开表达的平台。当学生感到自己的文字能够被阅读、被回应、被欣赏时，其写作意愿和责任意识会明显增强。长期来看，真正有效的写作教学不是一次次高分作文训练，而是帮助学生形成稳定的观察习惯、表达兴趣和修改品质，使写作成为其语文学习与个人成长中的一种内在能力。

还可以将日常积累设计得更轻巧、更可持续，如“一句话记录今日发现”“一周一次家庭小采访”“阅读后写一句最喜欢的表达”等。这样的微型任务负担不重，却能不断扩大学生的语言库存与生活感受范围。久而久之，学生不再把写作理解为单独的一项任务，而会逐步形成在生活中主动捕捉素材、在阅读中主动学习表达的习惯。

结语

小学语文写作能力培育是一项需要长期经营的系统工程，既不能寄希望于几次集中训练，也不能停留在技巧灌输和范文模仿层面。教师应立足学生真实表达需要，把写作训练有机融入阅读、口语交际、习作与讲评全过程，在观察积累、结构建构、想象拓展与修改反思中稳步推进。只有让学生在真实而开放的语文学习环境中不断练习、不断修正、不断成长，写作才会从“难点任务”转化为“表达能力”，从而真正成为提升语文素养的重要路径。

参考文献

- [1] 蔡起万. 小学语文写作能力培养的策略研究[J]. 新课程导学, 2022(04): 37-38.
- [2] 李秀娟. 小学语文阅读教学与学生写作能力的培养策略[J]. 天津教育, 2021(20): 148-149.
- [3] 李颖. 落实统编教科书小学语文习作教学的有效策略[J]. 天津教育, 2022(13): 41-42.
- [4] 焦小花. 小学语文作文教学中的写景作文教学探讨[J]. 小学生作文辅导(语文园地), 2021(10): 59-60.
- [5] 徐承. 小学作文教学中学生观察能力培养的策略[J]. 作文成功之路, 2021(48): 49-50.