

小学语文读写融合教学策略研究

黄晓虹

江西省赣州市定南县第三小学

摘要：在核心素养引领下，小学语文教学呈读写一体化趋势。但当前教学中仍存在读写脱离、输入输出不畅的问题。本文从读写结合特点与教学现状出发，针对结构化问题，提出情境创设、任务设置、资源利用及评价改革等建议。研究表明，读写融合能有效促进语言积累向表达能力的转化，在具体情境中提升学生的语言理解与运用水平，从而提高语文教学质量，提升学生的综合素养。

关键词：小学语文；读写融合；教学策略；语文素养；语言能力发展

【DOI】 10.12252/j.issn.2096-6261.2026.01.145

引言

小学语文课程具有促进语言建构、思维发展以及审美等功能，在实际教学中，阅读与写作往往被当作两个相分离的部分来进行教学，导致小学生在学语言时存在理解与表达不一致的情况。阅读主要是获取信息并分析文章内容，而写作则是进行形式上的练习并套用模板，两者之间缺少联系。在新一轮课程改革中，语文课注重培养学生语言运用能力和综合能力，因此读写结合成为课堂教学的趋势。通过对阅读和写作的关系进行重新整合，可以让学生在接收信息的同时产生表达欲望，在表达的过程中加深对文章的理解，进而提高学生的语文素养。这不仅仅是教学方式的变化，更是对学生学习方式的改变，对教师的教学设计水平和课堂操作提出了挑战。

一、小学语文读写融合的教学现状与内在关联机制

（一）阅读与写作能力协同发展的认知基础

阅读与写作建立在共同的语言认知结构上，都涉及对语言符号的理解与重组。从心理学看，阅读是读者主动利用已有知识，与文本内容进行意义匹配和结构重组，从而构建整体意义的复杂认知过程，涉及词义激活、句法分析与篇章推理。写作则是将此认知结构进行“重新编码”，用具体语言形式表达头脑中意义的过程。小学阶段，学生语言系统处于发展期，语义网络尚未完全形成。大量阅读可为其积累丰富的语言模式，为写作提供素材；而写作中遇到的问题又会促使学生回头深入分析文本的组织与语言，从而提升理解与鉴赏水平。二者并非线性关系，而是一种相互包含、相互促进的循环，关键在于实现“语言经验的循环转换”。

（二）当前课堂教学中读写分离的表现与成因

小学语文课堂教学中读写分离现象普遍存在，在教学内容以及学习活动组织上都有所体现。阅读教学以段落分析、信息提取为主，重视标准答案和文本细读，而

写作教学则注重结构模式、方法指导，重视形式规范性，这样的划分让学生很难建立起从理解到表达的学习过程，语言学习是断续的。在学习行为上，学生阅读时很少有发散性思维，在寻找正确答案的同时忽略了对语言本身的观察；写作时因缺乏与具体文本经验的联系，容易套用固定句式或照搬例文内容，导致内容空洞、形式单调。从课程管理的角度来看，课时分开安排以及考核分离也造成这个问题，使得读写不能在一个环境中共同成长。而且教师在备课时对语言迁移的途径考虑不够周全，使学生的阅读收获不能很快应用到写作中，进一步加深了这个鸿沟^[1]。

二、情境化与任务驱动下的读写融合实践路径构建

（一）情境化文本解读驱动写作表达能力提升

情境化教学依托文本，在具体情境中引导学生理解文意、体验语言学习。在小学语文课堂，文本意义的理解不取决于对字词的解释，而在于学生能否真正体会情境。学生若能进入情境，其对文本的理解就会是结构化、整体性的，而非停留在零散信息的提取上。情境创设通过对接生活经验，将抽象文字与学生已有经验相连，借助角色代入与情感连接，逐步深化意义理解^[2]。以五年级上册《落花生》为例，父亲的话是文章的重点与价值观的核心。若仅机械解释字词，学生可能理解为夸赞花生；但通过情境化解读——引导学生想象“后园夜谈”情景：一家人在月光下，父亲借花生讲述做人道理——语言背后的意义便融入了更丰富的生活经验与情感。学生进入此情境后，便能体会到“花生不追求外表美丽但却有用”不是空洞的道理，而是源于生活观察的真实感悟。在此基础上，写作任务（如“我的生活启示”）便从情境中自然地衍生出来。学生可结合《落花生》的情境思维，从自身生活中找到同类事物，如“打扫卫生的阿姨”“辛勤工作的父母”或“班里默默无闻但尽职尽责的

学生”。这些认识源于情境转化。学生在体会文本价值取向的同时，也重组自身经历，从而写出有真情实感的文章。

情境体验的持续加深也会促进学生的写作欲望，在写作中不再拘泥于固定句式或者套用模式，而更愿意根据自己理解来进行文章构思。在《落花生》延伸阅读环节，当老师让学生再次描写“夜晚谈话”时，他们写出的文字就比较生动，比如“月光照耀着小院”，“一家人在那里低声细语”，这并不是简单地照搬课文内容，而是情境感知后产生感悟。而且学生们在说的过程中也越来越注重事情发生的过程以及心情的起伏变化，使得所说的内容更加条理清楚、连贯。随着情境化教学进一步深入，学生们逐渐养成适应情境来组织语言的习惯，写作不再是完成任务，而是有意义地表达。在这个过程中，《落花生》所具有的生活化的叙述方式给学生提供了一个从理解到表达的过程，使他们的语言输出质量有了很大提高。而这正是语文学习从形式模仿到意义生成的变化，也是读写结合在实际情境中应用的意义所在。

（二）任务驱动型读写整合活动设计路径

任务驱动教学以明确的学习目标将阅读与写作结合为一体，使语言学习具有过程性和实践性特点，在这种模式下，教学任务不再是简单地对文章内容进行提问或者重复，而是在语言理解和信息提取的基础上进一步要求学生进行语言表达，让学生在不断完成任务过程中提高阅读能力和写作能力。阅读部分以任务为导向，学生需从文中找出相关的信息、理清事情的发展顺序以及弄清各个人物之间的关系，这实际上就是写作前的语言积累和铺垫工作。而写作则是任务的结果呈现，让学生的语言输出基于对文章的理解之上，使表达更富有条理性和真实性^[3]。以二年级下册《开满鲜花的小路》为例，课文讲述了“邮递员鼹鼠先生送包裹—包裹破裂—种子掉落—小路开满鲜花”的故事情节，而“鼹鼠先生把包裹送给松鼠太太，包裹破，里面的物品撒在路上”是整个故事的重要环节，在教学中如果只让学生对这个事件进行描述，学生很容易出现零散的认识，在任务驱动的教学设计中就可以让学生完成“梳理小路的变化并重新编写故事”的任务，在阅读时就需要学生注意“包裹中有什么”，“为什么会有花”，这样有利于他们对文章中前后之间的关系有更深层次的认识。

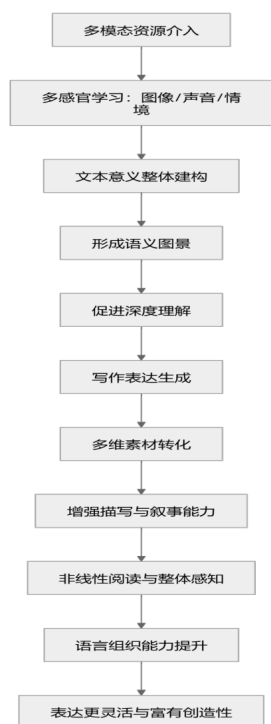
在完成一项任务的过程中，学生逐渐理清文章思路：

邮递员给客户送包裹→包裹破裂→种子掉在地上→春天到来→小路开满鲜花。在这个梳理过程中，学生的阅读就变成了为写作做准备的行为，为写作打下基础。而在真正开始写作的时候，学生不是简单地把课文内容背下来，而是在理解的基础上用自己的话来重新组织语言，比如可以把“小路变得非常漂亮，到处都是花”说成“春天来到，小路上开满了各种各样的花，就连空气中都有花香”，这都是因为在前面的任务中，学生已经对语言有了一定的认识。

任务驱动模式的另一特点是注重合作学习。例如在《开满鲜花的小路》教学中，学生可分组讨论“是什么让小路开花”，在交流中完善观点、借鉴他人表达，如“种子落在路上生根发芽”与“春天到来花儿盛开”。这一过程促使语言表达更流畅，帮助学生掌握更完整的表达形式。任务后的分享与点评亦是语言反思的过程。学生展示改写成果时，能听到诸如“这是一条彩色地毯般美丽的小路”等多样化表达，从而接触丰富的语言模式。此类评价有助于提升学生的语言感知力，并促使其在后续写作中更自觉地优化语言组织，使表达更加生动丰富。因此，以任务为导向的读写结合使《开满鲜花的小路》不仅是一个故事，更成为连接阅读与表达的桥梁，让学生在完成任务的过程中持续经历从语言输入到输出的转换，从而显著提升语言迁移能力与整体语言水平。

（三）多模态学习资源支持下的读写协同实践

多模态资源的应用让语文学习不再局限于一种文本形式，而是一个多种感官共同参与的言语构建活动，在小学语文课堂上，视觉、听觉以及情境等资源都作用于学生的心理，使语言的意义更为丰满。如果文章的内容与图片或者声音结合起来，学生就可以构建起一个更完整的意义，也就更容易理解。而在写作当中，多模态的信息给学生的语言提供了很多原材料，让他们可以从不同的角度去选取自己需要的东西，写出更真实也更具体的内容。尤其是对于描写类和记叙类的文章来说，多模态可以大大加强他们对事物的描绘能力，使得他们的文字更有画面感和层次感。而且，多模态的学习方式也不同于以往的一贯式阅读，它可以让学生在整体把握的基础上进行意义建构。这有利于他们更好地组织语言，让文章结构更为合理。并且随着不断学习，他们会越来越熟练地从各个途径获得语言信息，使得他们所写的文章更具灵活性和创新性^[4]。如下图所示。



多模态学习资源支持下读写协同实践流程图

三、基于评价与延展机制的读写融合深化策略

(一) 过程性评价引导下的读写反馈机制构建

过程性评价通过对学生的不断跟踪、观察及分析,让读写结合教学有了调节与发展的可能,在小学语文教学中,评价不再是单一地对学习成果做出最终判定,而是伴随阅读以及写作始终,使学生处于不同的语文学习阶段时都能够及时得到相应的意见和建议。老师在课堂教学中关注学生对文章内容的理解、语意把握、篇章构建以及言语表达等方面的情况并把学习的过程记录下来,形成相对完整的历程,便于更好地了解学生语言的发展情况。这使得学习过程更加透明,让学生清楚自己存在的问题,比如条理不清、层次单一或者感情欠缺等,并在以后的学习过程中改正这些问题。相比于以往注重结果的评价,过程性的评价更看重言语产生的过程本身,促使学生从“写得好”转变为“写得清楚有条理”,有利于学生真正提高自己的语言水平。

在反馈环节中,评价者具有多样性,包括教师评价、同伴互评以及自我评价。教师反馈主要关注语言结构及表达思路方面的问题,同伴间相互比较不同的表达方法以增强语言意识,而自我评价则是让学生反思自己的表达过程并加以完善。多种角色的合作使语言学习从单纯地被评价转变为相互促进的过程,在不断的反馈中,学生逐步学会自我监控,在写作时可以自己判断表达是否清楚,是否完整等,并及时改正。从外界的影响到自身

的控制,有利于写作水平不断提高,也有助于语言学习不断进步^[5]。

(二) 家校协同与课外阅读写作延展路径

读写融合能力形成有显著的时间跨度特征,仅靠学校教育无法实现有效提升,因此需要家庭与学校合作创设语言环境。课外阅读是语言输入的重要补充渠道,可以让学生接触到更多样化的文章,进一步加深对语言结构的理解。家庭环境中的口语交流可以给学生提供一个真实的交流机会,让学生的写作能力在日常生活中得到延伸。通过写阅读笔记、写日记以及描写日常所见事物等形式,学生可以把在学校学到的语言知识运用到实践中去,使语言表达更加真实。学校也会布置一些延伸性作业让学生把课上所学知识应用到生活中,从而实现课内外相结合,在各种情境下不断练习使用语言,这样既扩大了学习范围又提升了学习有效性,从而使读写能力在长期学习中逐渐稳定下来。

结语

小学语文读写融合教学旨在重构读写关系,实现语言输入与输出的同步。情境化教学、任务驱动设计、多模态资源利用和过程性评价等实践策略,能有效帮助学生提高语言水平,在理解与表达间建立顺畅联系。读写融合不仅改善了课堂教学,更推动语文学习从知识获取转向语言运用。未来教学应深化读写一体化理念,使学生的语言学习根植于真实的交际需求,从而切实促进其语文综合素养的持续发展。

参考文献

- [1] 陈荣美. 小学语文学习任务群中阅读与写作融合的教学策略研究[J]. 甘肃教育研究, 2025(22): 152-154.
- [2] 王学进, 朱洁如. 小学语文“读写融合”的学段目标层级及教学展开范式[J]. 教学与管理, 2024, (32): 32-34.
- [3] 杨蓉. 部编版教材理念下小学语文单元主题式读写融合教学策略探究[J]. 国家通用语言文字教学与研究, 2024(03): 162-164.
- [4] 黄智辉. 小学语文阅读与写作教学融合策略[J]. 亚太教育, 2023(09): 129-131.
- [5] 陈梦璇. 小学语文低年段“说写融合”的要求及教学策略[J]. 教学与管理, 2022(35): 27-29.

作者简介: 黄晓虹, 女, 1995年3月出生, 汉族, 江西省定南人, 本科, 中小学二级教师, 研究方向为小学语文教学。