

统编小学语文教科书三年级上册 从“写话”到“习作”的平稳过渡

张沛

摘要：第一学段的“写话”和第二学段的“习作”在写作单位、语体风格、内容等方面都存在差异。为了解决学生初学习作时的不适应，统编小学语文教科书三年级上册作了精心的编排。首次习作以游戏的形式轻松开启，各个单元提供多样化的支架，从选题、构思、动笔写等诸多方面给予学生帮助。写作单位、语言材料、内容、修改等方面，控制节奏，缓步提高难度。延续先说后写的练习活动，既有巩固又有提升。统编小学语文教科书的编排与合宜的教学策略相配合，能够帮助学生更加顺利地完成从写话到习作的过渡。

关键词：写话；习作；过渡；统编小学语文教科书；三年级上册

《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“新课程标准”）对小学不同学段的书面表达学习形式作了区分，第一学段是“写话”，第二、第三学段是“习作”。^{[1]8-13}与之相应，统编小学语文教科书（以下简称“统编教科书”）在第一学段编排了“写话”的练习活动，在第二、第三学段普通单元编排了独立的“习作”栏目。名称和编排方式的变化，意味着学习方式、学习要求等诸多方面的变化。如果这种变化过于剧烈，就会对学生的学

习兴趣和学习效果产生不良的影响。因此，第二学段起始的三年级上册就需要考虑从“写话”向“习作”过渡的问题。

一、“写话”与“习作”的主要差异

从新课程标准中安排的书面表达序列来看，写话与习作具有一定的顺承关系，但在写作单位、语体风格、内容等方面也存在着诸多差异，有些甚至是质的差异。

作者简介：张沛，人民教育出版社小学语文编辑室主任编辑，副编审（北京 100081）。

（一）写作单位的差异

作为初级阶段的写话，对于写作单位的要求比较低，虽然也有从短句到长句、从一句话到几句话的发展序列，但始终未超过一段话，也未过分强调句与句之间严密的逻辑关系，只要达到通顺的程度即可；而习作要求从一段连贯的话发展为完整的篇章，更加强调句段的逻辑关系，如构段、谋篇的方式。可以说，写话以“句子”为基本写作单位，以“段”为目标；习作以“段”为基本写作单位，以“篇”为目标。^[2]

（二）语体风格的差异

从“写话”这一名称的字面意思来看，“写”的应该是说的“话”。然而，针对“是不是怎么说就怎么写”这一问题，一直都有争论。朱自清提出：“写的白话不等于说话，写的白话文更不等于说话。写和说到底是两回事。”^[3]也有学者提出，说的语言相对随意，可以较多地使用口语语汇，写的语言较为严谨，往往需要斟酌，可以较多地使用书面语语汇。^[4]虽然写话练习往往采用先说后写的模式，但写出来的句子并不是用文字将口头语言原封不动地记录下来，仍然要作简单的加工，使之基本符合书面语言的语法，只是没有那么强调书面语体风格，允许带有一些口语化色彩，总体上处于从口语语体向书面语体过渡的状态。习作则是典型的书面表达方式，应该尽量采用书面语体色彩的语法、语汇等。

（三）内容的差异

依据新课程标准中“留心周围事物，写自己想说的话，写想象中的事物”^{[1]8}等第一学段的要求，统编小学语文教科书（以下简称“统编教科书”）中写话的内容包括自己喜欢的玩具、看图编故事、写留言条等，涉及记实、想象和应用几种类型^[5]，但基本上都是学生熟悉的人和事物。而第二、第

三学段的习作，内容扩展至学校、家庭、社会中形形色色的人、事、景、物，不仅要用更丰富的形式记录自己观察的、想象的世界，而且要表达自己的真情实感，广度和深度都有明显增加。

二、精心设计从“写话”到“习作”的过渡

由于写话和习作存在种种差异，学生进入三年级以后，书面表达的学习会面临一系列困难，往往难以适应这种转变，甚至学习兴趣下降，产生畏难情绪。为了解决这些问题，实现从写话到习作的平稳过渡，统编教科书三年级上册对习作内容作了精心的设计。

（一）以轻松的方式开启首次习作

心理学中的“首因效应”理论认为，人们最初接触某事物时留下的印象会强烈影响后续再次接触该事物时的认知印象。^[6]学生刚刚升入第二学段，面对统编教科书三年级上册全新的书面表达体例，会产生新鲜感和好奇心，但同时也会有一定的心理压力。与写话简短的篇幅相比，习作单独占据整个页面，文字量明显增多，任务的布置、要求的提出等内容也复杂得多。如果首次习作内容就让学生产生“习作比写话难得多、负担很重”的第一印象，他们在面对后续单元的习作时，就无法从这种负面的心理中跳脱出来，教师需要耗费较多的时间和精力才能扭转学生的态度。因此，三年级上册第一单元的习作内容对学生的影响系数远高于后续的习作内容。统编教科书充分考虑首次习作的重要性，从各个角度优化编排，力图给学生留下良好的第一印象。

其一，用游戏包裹习作任务。第一单元习作《猜猜他是谁》，标题不同于其他单元提出习作内容或习作要求的方式，而是点明本次要玩的游戏，使整个习作的学习过程具有非正式的意味，更像是

一次指向娱乐的课堂活动。学生读到这个标题，能够卸下心中的防御意识，对具体的活动内容产生探究的愿望。开篇布置习作任务的内容，也没有直接针对习作本身，而是将其包裹在“猜人物”的游戏当中，使书面表达成为游戏的一个环节，为学生提供了无压力的表达动机。中间提出习作要求的内容，特意提醒学生“文中不能出现他的名字”，凸显了游戏的规则。末尾指导学生展开各种形式的猜人物活动，充分发挥习作成果在游戏中的功能。

其二，设定贴合学生实际的目标要求。统编教科书针对首次习作设定的目标要求，充分考虑学生已有的基础，便于学生达成学习目标，重在帮助学生树立习作的自信心。在内容方面，统编教科书明示了“选择一个同学”来写。作为朝夕相处的伙伴，同学们的言行举止、性格特点等，早已在学生的脑海中产生深刻的印记，学生几乎可以凭借直觉轻易地选出自己想写的同学，不必在选题方面花费过多的心力。相较于开放自由的选择，本次习作限定在写熟悉的同学，反而具有更强的操作性。在写作单位方面，统编教科书提出写“几句话或一段话”，没有刻意强调写成篇文章，更接近学生在第一学段已经多次练习的、非常熟悉的写话形式，能让学生产生更多亲切感。语言材料的使用方面，统编教科书只是复现了第一学段写话已经提出过的“一段话的开头要空两格”这一基本的格式规范，未对词语、句式等作出要求。

总之，全套统编教科书的首次习作用游戏形式降低了习作的正式性，也有意模糊了写话与习作的区别，有利于消除学生初次接触习作时的紧张心理，让学生以轻松的方式进入习作学习的大门。

（二）为初学习作提供充足的支架

针对学生在初学习作的实际困难，统编教科书三年级上册提供了形式多样的支架，从选题、构

思、动笔写等众多方面给予帮助。如第一单元的习作《猜猜他是谁》，通过学习伙伴的范例，提示了外貌、性格、品质、爱好等介绍人物特点的角度，学生顺着这些角度，就能轻易地在自己的同学中找到类似的表现，确定自己要介绍的人物特点。又如，第二单元的习作《写日记》，呈现了一篇日记范例，引导学生通过观察范例、与同学讨论等方式，明确日记在内容、格式等方面的要求；范例描述的“换牙”的现象，也是学生普遍的经历，能够引起学生强烈的共鸣，对日记产生亲切感；如果学生动笔写日记有困难，范例也可以作为借鉴的对象。再如，第四单元的习作《我来编童话》，呈现了三组贴近日常生活的词语，每组词语之间具有奇妙的关联性和想象空间，能触发学生想象思维的“开关”，促使学生展开头脑风暴，选出自己想写的童话故事，并勾勒出故事的大体样貌；其后的三组问题，分别从角色、时间、地点、事件等角度作出细致的引导，能开阔学生的思路，帮助学生提高思维的活跃度和精细度，进行更加丰富、更加有趣的想象，最终更加轻松地梳理出故事的具体内容，更加顺畅地动笔书写故事。其他单元的习作也提供了插图、文字提示等各种形式的支架，便于突破每次习作的难点。

（三）控制节奏，缓步提高难度

从写话到习作，意味着书面表达能力跨越式的发展，但这种发展不是一蹴而就的，并非要在三年级上半学期集中实现。为了保证从写话到习作的平稳过渡，统编教科书三年级上册严格控制难度提高的节奏，形成了“缓步进阶”的面貌。

一是写作单位。三年级上册的前几次习作，并未特意强调篇章的意味，与第一学段写话一样，没有要求学生拟订标题。到了学期中的第四单元习作，统编教科书依托“童话故事”这一充满想象力

的体裁，首次提出“给故事加一个题目”的要求，自然而然地初步渗透篇章意识。但此次拟订标题的要求仅限于“居中”这一基本格式，不涉及标题的内容、用语等，仍然控制在较浅的层面上。

二是语言材料的使用。三年级上册的前几次习作延续了第一学段写话的定位，仍然未对语言材料的使用提出明确要求。从第六单元的习作《这儿真美》开始，统编教科书首次对语言表达的丰富性提出了要求，鼓励学生在习作中有意识地“用上这学期新学的词语”。但为了降低难度，统编教科书直接呈现了几组课文中出现的、能够运用于习作的词语，减轻了学生收集、选择语言材料的压力。

三是内容。习作内容与学生已有经验的关联性对习作的难度系数影响很大。因此，三年级上册在安排习作内容时，充分考虑学生的生活经验和阅读经验。第一单元的习作《猜猜他是谁》，描写对象是身边的同学。第二单元的习作《写日记》，记录对象是自我视角中的所见所思所感。第三单元的习作《续写故事》，叙述的是发生在校园环境中的同学之间的故事。第四单元的习作《我来编童话》，以整个单元的童话阅读经验为基础，帮助学生实现由读到写的迁移。第五单元的习作《我们眼中的缤纷世界》和第六单元的习作《这儿真美》，描写对象分别是最近观察到的身边的事物和自己发现的周围美丽的地方，内容不再局限于校园范围，逐步拓展至日常生活半径中的所见所闻。第七单元的习作《我有一个想法》，进一步将视野拓展至生活中的现象及其背后的问题，内容开始具备了些许深度。第八单元的习作《那次经历真难忘》，将时间维度拉长至记忆中发生的印象深刻的事情，不再局限于近期。由此可见，三年级上册的习作内容，以第一学段写话内容为基准，以学生自身为原点，逐步往外扩散，缓慢加深。

四是修改。第一学段的写话，统编教科书没有提出明确的修改要求。三年级上册的前两个单元延续了写话阶段的定位，也暂未提及修改的问题。第三单元的“语文园地”专门安排了认识改正、增补、删除这三种常用修改符号的练习活动，但在该单元的习作中并没有明确要求实际运用这些修改符号，而是暗含着鼓励学生尝试运用的意味。第四单元的习作《我来编童话》正式提出了“试着用学过的修改符号修改你的习作”的要求，但并未限定修改的方向，属于较为开放的、初步体验式的修改要求。第五单元的习作《我们眼中的缤纷世界》明示了修改方向——错别字和不通顺的语句，但仍属于直观的浅层次的语言文字误差的修改，难度不大。第六单元的习作《这儿真美》，除了复现“不通顺的句子”的修改方向，还进一步提出了“意思不清楚的句子”的修改方向，开始让学生关注略高层次的表意清晰性的问题。第七单元的习作《我有一个想法》和第八单元的习作《那次经历真难忘》，不再局限于自我修改，开始让学生进一步关注习作的读者对象，以“读者是否清楚自己表达的内容”为依据进行修改。这些针对修改的编排，坡度相对平缓，步步为营，符合学生修改能力发展的规律。

（四）继续安排先说后写的练习活动

除了每个单元专门的习作栏目，三年级上册还在课后安排了若干先说后写的练习活动，适当延续第一学段写话的模式，同时也为单元习作作准备。但两个学段先说后写的练习活动又有所区别。第一学段，说的内容和写的内容是基本一致的；而三年级上册是先说A事物，再写B事物。如《美丽的小兴安岭》课后，先说会选择哪个季节去小兴安岭旅游，再写自己家乡最美的季节，说和写的内容有关联性，但又有所区别，学生写的时候能够迁移运用说的时候介绍地点的方法，但需要针对新的地点重

新选择内容、组织语言。这样的编排，与第一学段的写话相比，既有巩固又有提升。

三、相关教学建议

教师在实际执教统编教科书三年级上册时，也可以与教材的编排相配合，采用若干合宜的策略，帮助学生更加顺利地完成从写话到习作的过渡。

（一）不刻意强调写话与习作的差异

正如前文所分析，统编教科书三年级上册实际上倾向于淡化写话与习作的差异，尽量让学生在无意识的状态下自然而然地实现过渡。因此，在执教时，尤其是在执教第一单元习作时，教师不必让学生去辨析写话与习作概念的不同，也不必刻意强调两者在写作单位、语体风格、内容等方面差异，可以让学生在经过了多次习作实践、有了充分的感性认识后，自然而然地发现习作在写话基础上的提升。

（二）适当分解目标，放缓步伐

统编教科书三年级上册已经对第二学段首个学期的习作学习目标作了分解和系统化的排布。但某个目标在某次习作中出现，并不是说要在这次习作中完全达成该目标，只是意味着某个方面学习的开始。在实际教学中，可以根据学情，对这些目标进行再次分解。例如，第七、第八单元的习作提出了“修改读者不太明白的地方”的要求，但“读者不太明白”的原因涉及各个方面、各个层次，这两次习作可以只练习修改读者觉得句子不通顺的地方，而其他“读者不太明白”的问题，可以留到后续册次再作落实。总之，要通过这种细化的分解，更进

一步地放缓学生学习的步伐。

（三）充分利用已有的写话经验

学生在第一学段写话中接触过的一些内容、尝试过的一些表达方法，都可以作为三年级上册习作学习的基础资源。例如，教师在执教三年级上册第四单元《我来编童话》时，可以让学生回顾在二年级上册看图创编了什么故事、是怎么创编的，将好的做法运用于创编童话的过程中。又如，执教三年级上册第二单元《写日记》时，可以让学生回顾在二年级上册学到的留言条的格式，并与日记的格式进行对比，从而更加牢固地掌握日记的特殊格式。

总之，我们要采用较为柔的教学方式，更加稳妥地促进学生书面表达能力的进阶。

参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准（2022年版）[S].北京：北京师范大学出版社，2022.
- [2] 李丽. 写话、习作、写作的概念辨析与教学应对 [J]. 语文建设，2023（14）：65.
- [3] 中央教育科学研究所. 朱自清论语文教育 [M]. 郑州：河南教育出版社，1985：114.
- [4] 潘新和. “写话”“习作”与“写作”辨正 [J]. 语文建设，2002（2）：15.
- [5] 陈先云. 统编小学语文教材表达部分修订思路、编排特点及教学建议 [J]. 小学语文，2024（9）：6-7.
- [6] 邓东蕙. 实用社会心理学 [M]. 南京：南京大学出版社，1993：60.

（责任编辑：付惠云）