

核心素养导向下小学语文习作“教—学—评”一体化设计策略研究

陶丽红

黑龙江省牡丹江市长安小学 黑龙江牡丹江 163000

摘要：随着素养教育理念深入发展，小学语文习作教学呈现出新的发展趋势和实践需求。基于此，本文展开核心素养导向下小学语文习作“教—学—评”一体化设计策略研究。文章分析了“教—学—评”一体化的内涵特征，阐述了其在提升写作表达深度、激发学习内驱动力和助力核心素养培育三方面的教学价值。在此基础上，提出了“目标任务引领、教材资源整合、师生互动评价、反思修改深化”四项具体教学策略，构建了习作教学的系统路径，为小学语文习作教学质量提升提供了理论依据与实践指导，对推动语文核心素养落地具有现实意义。

关键词：核心素养；小学语文；写作教学；“教—学—评”一体化

引言

随着教育的不断深入，核心素养教育理念日益成为当代教育变革的重要方向。《义务教育语文课程标准（2022年版）》明确强调：“义务教育语文课程培养的核心素养，是学生在积极的语文实践活动中积累、建构并在真实的语言运用情境中表现出来的，是文化自信和语言运用、思维能力、审美创造的综合体现”。在此背景下，小学语文习作教学正经历着深刻变革，由传统的“教—写—改”模式向“教—学—评”一体化模式转变，习作教学的目标设计、实施路径与评价方式均需要围绕核心素养进行重构。如何从核心素养的视角出发，构建科学合理的小学语文习作“教—学—评”一体化教学体系，促进学生习作能力与核心素养的全面发展，成为当前语文教学改革亟待解决的重要议题。

一、“教—学—评”一体化内涵概述

“教—学—评”一体化是当代教育教学改革的重要理念，指向教师教学、学生学习与教学评价三大环节的有机融合与整体联动。从结构维度看，它将传统分离割裂的教学过程重构为相互衔接、彼此渗透的教育实践整体，教师引导与学生实践、即时评价与反馈调整形成闭环系统，各环节相互支撑、相辅相成。从功能维度看，它突破了传统教学中教师单向传授、学生被动接受、评价滞

后分离的局限，强调教学全程中评价的即时性与导向性，使评价成为教与学的内在调节机制与动力源泉，而非外在附加环节。“教—学—评”一体化理念下，小学语文习作教学呈现为目标引领、过程导航、多元评价相统一的教学生态，促进了教学环节的科学整合与育人功能的充分发挥，为学生语文素养的全面提升提供了系统化路径^[1]。

二、核心素养导向下小学语文习作“教—学—评”一体化教学价值

（一）提升写作表达深度

“教—学—评”一体化教学模式为小学语文习作表达深度的提升提供了系统化路径。从认知维度观之，该模式打破了传统习作教学中表达与思维分离的局限，教师在教学过程中实时引导学生关注写作意图与内容生成的关联，评价环节聚焦思想表达的完整性与深刻性，促使学生在习作中实现对生活经验的深层思考与表达。从能力维度审视，这种一体化结构将表达技能培养融入全程教学，学生在写作实践中获得语言组织、思想提炼、情感表达等方面的同步指导，评价反馈则指向表达形式与内容的契合度，引导学生对文本进行多轮修改与深化^[2]。

（二）激发学习内驱动力

内驱动力作为学习持续发展的心理基础，在“教—学—评”一体化习作教学中得到有效激发与培养。从心理动机维度来看，此模式改变了传统习作教学中评价滞后、反馈单一的局限，教学过程当中的即时评价为学生提供成就感与目标指引，师生互动评价增强了情感联结，学生对习作活动产生积极情感体验，写作由被动完成任务转变为主动表达需求，形成了持续稳定的内在学习动

作者简介：陶丽红，性别：女，出生年月：1987.10，民族：汉族，籍贯：黑龙江省海伦市，学历：本科，职称：一级教师，主要研究方向：小学语文。

机。从自主性培养维度观之，一体化教学结构赋予学生在写作目标设定、内容选择与评价标准制定中的参与权，学生在评价与自评中逐步内化写作标准，形成自我监控与调节能力，习得解决写作问题的策略与方法，自主学习能力得到系统培养^[3]。

三、核心素养导向下小学语文习作“教—学—评”一体化教学策略

（一）目标：任务引领有方向，能力递进更系统

目标设计在“教—学—评”一体化习作教学中占据统领地位，科学合理的目标设计引领习作教学走向系统化与整体化。在教学实践中，目标设计蕴含教学方向、学习路径与评价标准，构建了习作教学的整体框架与价值取向，为教学实施提供了明确指引。从教学引导层面来看，教师的任务目标设计应基于核心素养理念，依据学段特点进行纵向序列化规划，低年级注重直观感知与简单表达，中年级侧重内容丰富与结构完整，高年级关注思想深度与语言魅力，形成螺旋上升的能力培养序列。从学习评价层面来说，目标设计则可细化为具体可操作的任务要求，任务设计嵌入真实情境，贴近学生生活体验，激发表达动机；任务要求明确具体，学生清楚理解“写什么”“怎么写”；任务难度适中，学生能在挑战中体验成就感^[5]。

例如，在教学部编版五年级上册习作《我的心爱之物》时，教师可设计递进式目标任务群，将习作目标分解为“选择—描述—抒情”三个层级任务。教学开始，教师可先引导学生明确习作目标与评价标准：物品选择的独特性、描述的细致性、情感表达的真挚性。随后组织“我的珍藏故事”交流活动，学生分享心爱之物照片并讲述简短故事，教师以“珍爱度”与“独特性”为标准进行即时评价，引导学生确定最能代表个人情感的物品。在写作指导环节，教师示范多感官描写方法，引导学生从形状、颜色、质地、声音、气味等维度展开细致观察，运用比喻、拟人等手法生动刻画物品特征。学生完成初稿后，教师可组织小组互评，聚焦“是否抓住物品特征”“是否表达了对物品的情感”等评价要点，学生依据评价意见修改文章，突出“物—情”结合。习作完成后，教师组织“心爱之物展览会”，学生朗读作品并展示实物，从物品选择、描写技法、情感表达三个维度进行综合评价，评选“最美心爱物”“最佳描写”“最真情感”等奖项。整个习作过程中，目标指引、任务驱动与评价引领形成有机整体，学生在循序渐进的任务完成中提升表达能力与情感表达深度。

（二）整合：教材资源活利用，写作指导有梯度

教材资源整合与梯度式写作指导是实现“教—学—

评”一体化的重要策略，它将课程资源转化为学生习作发展的有效支撑。教材资源整合关注教学素材的系统化利用，从教材视角看，教师需将单元主题文章中的表达技巧、结构特点提炼为习作样本，形成语言示范库，让学生在阅读与写作间架起桥梁。同时，教材外素材如生活观察、图片视频、名家作品等也可成为写作指导的辅助资源，丰富学生的表达视野。写作指导的梯度化则侧重指导过程的层次性与系统性，教师依据学生写作发展规律，将习作能力分解为若干连续递进的微技能，设计由简到繁、由浅入深的写作任务序列，每个层级设置明确评价标准，确保学生在评价引领下稳步提升。

例如，在教学部编版五年级上册习作“漫画老师”时，教师可整合单元内《将相和》《搭石》《什么比猎豹的速度更快》等文本资源，提取其中的描写手法与表达技巧。《将相和》中的人物对话与细节刻画、《搭石》中的动作描写与情感表达、《什么比猎豹的速度更快》中的特征突出与比喻运用，均可转化为写作技法指导。教学实践中，教师可设计“文本解析—技法提取—梯度实践”路径进行教学。起始环节，教师可引导学生分析课文中人物形象塑造的方法，特别关注细节刻画与性格突显的技巧。在梯度指导环节，教师可设计三层递进式训练：第一层“特征聚焦”，指导学生捕捉老师的典型特征，记录“外貌特点—教态风格—语言习惯”等内容，设计“观察记录表”进行初步评估；第二层“特征夸张”，讲解漫画的艺术特性，引导学生选择最能体现老师个性的1-2个特点进行艺术化夸张，创设“漫画草图”互评环节；第三层“情感融入”，指导学生将形象刻画与情感表达相结合，设置“形象生动度”与“情感真实度”双重评价维度。课堂结尾，教师组织“漫画老师展”活动，学生互相欣赏作品中的创意表达与师生情谊。整个过程中，评价标准随指导层级递进而调整，促进学生在资源转化与能力提升中完成习作创作。

（三）互动：生生对话促思考，师生共评重过程

互动评价是“教—学—评”一体化习作教学中的动态机制，它将传统单向评价转变为多元互动的育人过程，为学生习作能力的发展提供持续性动力。习作教学中的互动评价突破了教师单一评价主体的局限，建构了师生共评、生生互评、自我评价相融合的多元评价体系。

在生生互动维度，同伴对话评价有效拓展了学生习作思维的广度与深度，学生间的互评交流促使其习作视角多元化，观点表达更加丰富深刻。同伴间的互助式评价创设了思想碰撞与情感共鸣的学习氛围，学生在评中学、在议中悟，共同提升表达水平。在师生互动维度，

教师由评价的权威者转变为引导者与参与者，师生共建评价标准，共同参与评价过程，共享评价结果，形成平等对话的评价生态。

例如，在教学部编版五年级上册习作《二十年后的家乡》时，教师可设计全程互动式评价活动，构建“对话激思—共评共建—互促互长”的教学路径。课前，教师可组织“家乡未来图”头脑风暴活动，学生分小组围绕“二十年后家乡可能发生的变化”展开对话讨论，教师引导各组共同提炼讨论要点，形成“环境变化—生活方式—情感态度”等评价维度，让学生参与制定习作评价标准。构思阶段，教师可设计“未来家乡畅想卡”，引导学生从实际出发，合理畅想家乡未来的发展变化，小组内进行构思评议，关注畅想的合理性与特色性。教师巡视指导，适时引导学生平衡想象与现实的关系，避免天马行空或平淡无奇。初稿完成后，组织“未来家乡展望会”，学生分组展示作品，同伴围绕“变化描述是否具体”“情感表达是否真挚”“语言是否生动”等标准进行评议，教师引导评价聚焦具体表达效果而非简单评优劣。修改环节，教师可设计“精彩片段推荐卡”，鼓励学生互相推荐对方作品中的精彩之处，并给予修改建议。最后，组织“家乡变迁图文展”，学生作品与家乡现状照片并置展示，从“想象合理性”“情感真实性”“语言表达力”三个维度进行综合评价，突出习作的思想内涵与情感价值。

（四）反思：作品生成有循环，深化修改显提升

反思是“教—学—评”一体化习作教学的深化环节，它将习作视为动态生成的过程，而非静态完成的结果。在习作教学中，反思修改机制打破了传统“一次成文”的局限，构建了作品生成的良性循环系统。就教学设计而言，反思机制的建立需要注重文本修改的层次性，宜划分为表层修改（如错别字、标点符号）、结构修改（如段落布局、文章结构）和深层修改（如思想深度、情感表达），引导学生逐层深入地提升文本质量。就评价引领而言，应强调动态评价与静态评价的结合，将过程性评价与终结性评价有机融合，使评价始终引导修改的方向与深度。

例如，在教学部编版五年级上册习作《二十年后的家乡》时，教师可延续互动评价的成果，设计“三阶反思、梯度修改”的教学路径。在前期互动评价基础上，教师可设计“修改导航卡”，引导学生进行系统化反思。导航卡分为三个区域：语言表达区（词语是否精准、句式是否多样、描写是否生动）、结构内容区（开头是否吸引人、过渡是否自然、结尾是否深刻）和思想情感区（想象是否合理、变化是否具体、情感是否真挚）。学生结合互评意见，在导航卡上标注需要修改的具体部分。

修改实施阶段，教师指导学生进行“三聚焦”修改：第一轮聚焦“场景描写”，引导学生选取家乡变化的2-3个关键场景，运用色彩词、声音词、动作词等进行多感官描写，增强场景的具体感与画面感；第二轮聚焦“变化逻辑”，指导学生思考“家乡为什么会发生这些变化”，补充变化背后的科技进步、环保意识、文化传承等因素，使未来畅想建立在现实基础上；第三轮聚焦“情感升华”，引导学生在描述变化中表达对家乡的热爱、自豪或期待，将客观描述与主观情感有机融合。每轮修改后，教师组织“修改成效评估”，学生交流修改体会，同伴给予新的反馈，教师点评修改效果并提供下一步方向。最终定稿完成后，教师设计“三稿对照”活动（初稿—修改稿—定稿），引导学生比较文章在语言表达、内容深度、情感表达三方面的变化轨迹，感受反思修改带来的质量提升。整个反思修改过程形成评价引领、反思深化、修改提升的良性循环，促进了学生核心素养的全面发展。

结语

核心素养导向下小学语文习作“教—学—评”一体化教学改革，是对传统习作教学模式的突破与超越，体现了当代语文教育的价值取向与实践智慧。从内涵构建到策略设计，始终贯穿着尊重学生主体性、关注发展过程性、追求教学整体性的教育理念。在全新的教育背景下，语文教师需持续探索与实践，将核心素养理念有机融入习作教学全过程，打破教学环节间的壁垒，构建动态开放的习作教学生态。唯有如此，才能真正发挥习作教学培根铸魂、启智增慧的育人功能，让语文教育在滋养学生心灵、提升学生素养的同时，绽放出更为绚丽的时代光彩。

参考文献

- [1] 杨瑜瑾. 基于项目式学习的小学语文写作教学方法探究[J]. 教师博览, 2025, (33): 65-67.
- [2] 王洪星. 核心素养导向下的小学语文“教—学—评”一体化实施分析[J]. 格言(校园版), 2025, (33): 10-12.
- [3] 王春苗. 核心素养视域下小学语文“教学评一体化”实践路径探索[J]. 甘肃教育研究, 2025, (19): 139-141.
- [4] 何晓艳. 核心素养下小学语文“阅读—写作”一体化教学模式的构建与应用[J]. 嘉应文学, 2025, (19): 182-184.
- [5] 宋娇娇. 核心素养导向下小学语文“备—教—学—评”一体化教学模式的构建与实践研究[J]. 学苑教育, 2025, (29): 85-87.