

## 【教研一线】

●构建“化虚为实、虚实贯通、虚实共生”三层框架,有助于破解想象类习作思维与表达脱节难题。

## 想象类习作的思维进阶与表达落地

□杭州市萧山区浦阳镇径游中心小学  
蒋可萍

想象类习作在小学语文教学中具有独特价值,是培养学生创新思维与表达能力的重要载体。然而,教学实践中普遍存在两类困境:一是学生的想象天马行空,却缺乏内在逻辑支撑;二是表达虽有内容,却难以做到生动具体。究其原因,在于教学过程中未能有效处理“虚”(想象发散)与“实”(逻辑规约、表达落地)之间的辩证关系。

为此,本文构建了“化虚为实、虚实贯通、虚实共生”的三级教学框架,旨在引导学生实现从思维激活到表达落地,再到创意与逻辑统一的进阶发展。想象类习作的训练目标应随年龄段推进不断提升:低学段侧重激发兴趣、鼓励表达;中学段侧重打开思路、建立依据;高学段则进一步强调结构意识、表达品质与读者意识。教师只有把握好这一纵向进阶关系,才能避免把想象类习作简单教成编故事,真正落实统编版语文教材所承载的思维训练价值。

## 一、化虚为实——从“敢想”到“会想”

想象类习作涉及三类核心知识——内容性知识、思维性知识和技能性知识。内容性知识是学生对写作对象的科学认知与生活经验;思维性知识是为想象搭建可能性通道的策略与方法;技能性知识是将头脑中的想象转化为具体表达的语言工具。三者共同支撑大胆而合理的想象世界。其中,思维性知识既决定学生能否“想开”,又决定想象能否做到逻辑自洽。因此,教师需要细读语文教材,将其中的隐含的思维支架显性化、工具化,帮助学生完成由“敢想”到“会想”的跨越。

进一步看,这三类知识并非彼此割裂,而是相互嵌套、相互支撑。没有内容性知识,想象容易失真失据;没有思维性知识,想象容易停留在片段和杂糅层面;没有技能性知识,再丰富的构思也难以转化为有效表达。想象类习作教学不能只在“放手想”与“要求写”之间摇摆,教师要通过语文教材中的例子、提示和任务设计把这三类知识统整起来,形成完整的教学链条。

高阶思维应作为学生学习的重点内容,其核心在于对信息进行分析推理、加工重组、评价和创造。要将思维性知识落实到课堂中,从统编版语文教材对想象类习作的内容编排来看,推理、重组、创造三个维度下的思维知识渗透贯穿始终。在提炼思维知识的基础上,还需要将其转化为学生能够直接使用的学习工具。教师应充分挖掘语文教材中习作提示、插图、范例、泡泡语等资源,通过范例观察、路径归纳、迁移运用搭建显性的思维支架,帮助学生明确想象是从何处发生的、沿着什么路径推进,以及如何做到既新奇又合理。

例如,统编版语文教材四年级上册第四单元习作《我和\_\_\_\_\_过一天》要求学生想象与神话或童话故事中的某位人物过一天,属于现实与故事人物的组合想象。学生习作中常出现人物特点不明显、故事缺乏想象力等问题。这类习作一方面反映出学生对内容性知识把握不到位,想象缺乏依据;另

一方面在于学生不清楚如何围绕人物特点展开“如何过一天”的想象。

教学中,首先要提取、整理内容性知识,这是“搭配组合”思维展开的前提条件。教师可结合习作提示引导学生关注人物的性格特点、典型经历及标志性器物(如“金箍棒”“神笔”的神奇功能),与学生共同梳理归纳形成人物图谱,为后续想象奠定基础。其次,要依据语文教材范例提炼思维路径。教师可从人物特点、人物处境、“我”与人物的冲突与合作等方面引导学生选择感兴趣的角度展开大胆且生动有趣的想象,在习作时做到想象合理有依据、虚实相生。

## 二、虚实贯通——从“会想”到“能写”

当思维性知识为想象提供方向和逻辑基础后,教师要引导学生将零散构思转化为清晰具体、生动有序的书面表达。为此,教师需要联读语文教材,发掘其中隐含的技能性知识,帮助学生将“想得到”转化为“写得出、写具体”,避免出现表达“实而不活”的问题。

## (一)定位关键表达技能点

语文教材对想象类习作常提出故事完整、把重点部分写具体、想象丰富合理等要求,教学的关键在于将这些较为笼统的要求转化为学生可以理解和操作性的表达技能。语文教材中的文字内容或思维导图,正是这些技能知识的具象载体。

以统编版语文教材五年级上册第四单元习作《二十年后的家乡》为例,教材提供的提纲范例,既是内容组织的支架,也是表达训练的抓手。教学可分三个层级推进。第一层,模仿结构。教师要引导学生将想象分为环境、工作、生活三方面,通过师生共同梳理,将碎片化的想法初步归类。第二层,理解逻辑。教师要帮助学生理解环境、工作、生活之间的逻辑关系,并通过比较辨析学会合并、删除或调整顺序,修改初拟提纲。针对部分学生的提纲未能体现“变化”,笔者引导学生发现可以通过角色置换、工具置换等,体现出二十年后的变化。第三层,学习具象化表达。有了清晰的框架,关键是如何将“变化”写得具体可感知。从习作中“遇到老同学开着3D打印的汽车去郊游”这一具体表述,可发现“人物+新事物+事件”三个要素能具体表现生活的变化。

## (二)挖掘教材中的范例资源

除了技能点的提炼,学生表达技能的获得更离不开对优质范本的观察、模仿与迁移。统编版教材中的精读课文和习作文例,正是学生可以观摩、借鉴的表达技能示范库。如习作指导时,教师应向课文取法,建立清晰的读写链接,引导学生从读中直接学习写的方法;习作讲评时,教师可向例文借镜,帮助学生发现问题并改进表达。

以统编版语文教材五年级下册第六单元习作《神奇的探险之旅》为例,部分学生能根据预设险情展开想象,将探险的过程写完整,但神奇与惊险感往往不足,原因在于从“如何遇险”到“如何化险”的关键部分写得不够具体。如在进行第六单元《跳水》一课的教学时,教师可分两步:第一步是以范例引路,解决“如何想得合理”的问题。首先引导学生

回顾课文,绘制困境进阶图,梳理人物从甲板到横木顶端的处境变化及心情变化。在此基础上提炼思维模型,引导学生认识到一个合理的探险困境往往不是突然出现的,而是在连续变化中逐步升级的;解决困境的方法必须与人物性格特点、环境特点和装备特点紧密结合。第二步是技能聚焦,解决“如何写出惊险感”的问题,通过环境描写烘托险情、个人物描写放大险情、人物群像描写推进险情,让学生向课文学习如何表达。教师可引导学生参考《跳水》进行《神奇的探险之旅》习作,通过一组人物的连锁反应,多角度、立体化地构建惊险氛围,将不同人物的设定特点融入情节,在推进情节发展的同时更好地表现出“惊险感”。

## 三、虚实共生——从“能写”到“写好”

在解决想象的方向问题和表达的技术问题后,如果只关注“写得出”而忽视“写得好”,学生的想象类习作仍可能停留在平铺直叙、缺乏创意的层面。因此,“虚实共生”的目标是引导学生从“能写”走向“写好”,实现想象与表达深度融合。在教学中,低学段处于“浪漫阶段”初期,教师评价重点在于能否成功激发学生的想象兴趣;到了中中学段,教学评价则需在学生自由想象的基础上,引导他们学习如何组织、丰富和深化想象,使想象从“漫化”走向“聚焦”。

首先,教师应确立逻辑自洽的底线标准。所谓“合理”,并不是要求想象受限于现实,而是要求其符合生活常识、科学规律或故事内在逻辑。统编版语文教材提供的范例,是确立这一尺度的重要依据。例如,教师在《神奇的探险之旅》习作教学时,可带领学生分析语文教材中的“场景、装备、险情”表格,共同提炼出评价标准,如险情设置是否符合场景特点等。这样,评价便不再停留于“有趣”与否,而是把隐性的习作要求转化为可操作的量表,帮助学生在自评、互评中不断修正逻辑漏洞。

想象类习作还需要富有激励性的评价机制。统编版语文教材在习作编排中,多次出现“更喜欢”“最喜欢”“感兴趣”等评价指向,旨在肯定并鼓励学生大胆地想象,激发其表达兴趣。教学中,教师可结合不同习作内容设计富有创意的评价工具,促使学生在评价中提升表达的创意与品质,设计兼具趣味性和发展性的评价方式。例如,教师可以通过用“想象风力等级”进行评价量化,从“微风级”(有简单的想象)到“清风级”(想象比较丰富),再到“强风级”,甚至“飓风级”,将有趣、喜欢转化为可感知、可追求的评价目标,从而激励学生追求更独特的创意。统编版语文教材在想象类习作编排上,还提出了具体的评价任务,如在墙报上开辟专栏、开故事会等,创设具有“读者意识”的评价情境。教师可以结合班级实际,根据每次习作内容调整或补充评价情境。例如,以班刊、墙报为载体,开设连载栏目,创设真实的征稿情境,鼓励学生续编故事并评选最令人信服科幻奖、最大胆想象奖等,激发学生想象与表达的兴趣。这样既解决了想象类习作容易出现“读者意识缺失”问题,也能成为学生成长过程性表现的记录。

## 【学研园地】

●“成长展示台”通过“聊、显、展、论”四个环节,引导幼儿认识自身成长,从外显变化走向内在认知。

□杭州市人民政府机关幼儿园  
王瑾

幼儿对成长的认知往往局限于外在身体变化或他人评价,缺乏全面、深入的自我理解。从小班到大班,幼儿在身体发育、技能掌握、习惯养成等方面均呈现出显著变化。笔者基于大班幼儿的认知发展特点,提出“成长展示台”这一实践框架,旨在通过“聊、显、展、论”四个循环递进的环节,帮助幼儿将内隐的成长体验转化为外显的认知表达。实践证明,该路径能有效拓宽幼儿对成长的认知视野,促进其自我认知能力的提升。

## 一、问题的提出

## (一)知他感,不知己感

从幼儿的言语中,笔者发现他们对成长的理解比较片面、单一,缺乏自主认知。幼儿对成长的认知在很大程度上依赖外部反馈,缺乏主动的自我建构。

## (二)知其一,不知其二

部分幼儿普遍将成长等同于身体上的变化,如身高增加、体重增长、牙齿脱落等显性生理现象。然而,很少有幼儿能从非身体维度感受自己的成长,例如生活自理能力的提高、情绪管理能力的改善。这种认知倾向表明,幼儿对成长的理解仍显狭隘,需要教师加以引导和拓展。

## (三)知所见,不知所行

实践中,有幼儿提出疑问:“成长可以展示吗?”对此,幼儿的答案大致分为两类。一类认为可以,如展示掉落的牙齿、身高体重等数据。另一类则认为成长是一个持续而细微的变化过程,难以被具象化呈现。这一困惑反映出幼儿在将内在认知转化为外显表达方面存在困难。

## 二、“成长展示台”的实践运用

大班幼儿已具备一定的认知能力、同伴交往能力和语言表达能力。为帮助幼儿更好地了解、看见并展现自己的成长,笔者提出了“成长展示台”这一概念,它不仅包括外显的物理展示平台,也涵盖内隐的认知建构空间,通过“聊、显、展、论”四个循环递进的环节,全面呈现幼儿的成长历程。

## (一)聊——多方交流,唤醒认知

谈话和交流是幼儿园常见的活动。幼儿交流的对象不仅有教师、同伴,还有家长。通过自然、多主体的交流,幼儿能从多方面获取信息,唤醒对成长的认知。

通过多方交流,笔者发现幼儿对成长的认知已超越身体变化。例如,有幼儿提到脾气变好了、学会了跳绳等。此外,交流中还涌现出才艺、幼时物品等可以用于成长展示的内容。可见,多主体交流有效拓展了幼儿对成长的初步认知。

## (二)显——内隐外显,转化认知

幼儿对成长已有多方面的认知,如何把内在的理解转化为外在的表现呢?通过幼儿日常的言谈举止,笔者能感受到他们认知的变化。可见,幼儿对成长的认知已从静态转化为动态。

## (三)展——场域联动,以评促知

园内外、线上线下的联动展示吸引了众多观摩者。他们中不仅有园内的师生,还有园外的家长及社会各界人士。在欣赏观摩的过程中,观摩者为幼儿提供了宝贵的评价,进一步帮助幼儿认识自己的成长。幼儿园的公共场地有限,线上展览很好地解决了这一问题,且不受时间、地点的限制。

## (四)论——言笔互动,反思认知

在集体活动中,笔者结合前期关于成长的交流以及“成长展示台”上的展览和反馈,举行了成长讨论反思会。讨论围绕“成长的再发现”“成长的心情”“我对成长的思考”三个维度展开。幼儿通过书画的方式记录成长体会,为循环实践提供了新的起点。

## 三、总结与反思

## (一)拓宽认知思路,搭建多元成长平台

大班幼儿的思维虽然已发展到抽象逻辑思维阶段,但面对“成长”等抽象词语时,仍会有一定的认知局限。因此,教师要发挥幼儿的已有经验,让其与同伴进行思维碰撞,拓宽认知视野。教师应帮助幼儿梳理内容,搭建多元成长平台,使他们将认知与行动相链接,感受成长的丰富性、全面性。

多数幼儿倾向于通过他人的评价来认知自己的成长,而非源自内在的自我觉察。可见,幼儿对成长的认知在很大程度上依赖外部反馈,缺乏主动的自我建构。

## (二)建立情感互动,优化成长认知

幼儿的成长离不开家长的陪伴、同伴的支持、教师的鼓励和社会的认可。在幼儿理解成长的基础上,要给予他们充分表现成长的机会,将静态呈现转化为动态表演,从园内展示延伸到园外展览,关注幼儿的成长,给予他们希望、赞扬及正面评价。

## (三)反思认知评价,提升成长空间

交流、展示、评价的过程促使幼儿对成长产生思考。反思是认知深化的关键环节——通过反思,幼儿能够明确自己已理解的部分与尚存困惑的领域。借助“聊、显、展、论”的循环机制,幼儿的成长认知空间得以持续拓展。

## 提升幼儿自我认知的路径探析

## 【教研一线】

●高中历史教师应精研教材、设计任务,避免过度补充导致学生思维空转。

## 立足教材的高中历史教学实践路径

□衢州第一中学 阮巧玲

当前高中历史教学中,部分教师过度依赖课外资料与多媒体课件,导致学生脱离教材本源,难以深入思考,历史思维能力的培养因此成为“无本之木、无源之水”。笔者以为,教材不仅是教师备课的得力助手,更是学生落实核心素养的首要依据与开展自主探究的源头活水。教师只有紧紧立足教材,充分挖掘并有效利用教材资源,才能做到“万‘补’不离其宗”。

## 一、精研教材

课程标准是教材编写、使用与开发的根本依据,教材则是课程标准的具体载体与实践依托,二者相辅相成。精研教材有助于教师精准把握素养培育的梯度。高中历史教材按学段与模块设计了由浅入深的学习内容,教师可依据教材编排,分层次、分阶段落实核心素养目标。以“民族交融”主题为例,在选择性必修一《国家制度与社会治理》中,综合性及难度要求较前段学习有了一定提高,不仅要求学生能比较历代王朝处理民族关系所采取的不同措施,还需分析其原因、影响与历史启示,并初步掌握当代中国民族政策的由来与概况。这一过程将“民族关系与国家治理”相结合,强化了家国情怀的培育。

## 二、依托教材设计任务

教学任务的设计应紧紧围绕核心素养,服务于学生自主探究活动的开展。因此,教师在备课教材的过程中,首先要在课程标准引领下理清教材编排逻辑,解读书单元导语,分析各知识点间的内在联系,确定核心知识点和教学难点。同时,引导学生分析每课各子目录之间的逻辑关系。例如,必修《中外历史纲要(上)》第二单元第七课《隋唐制度的变化与创新》包含三个子目:选官制度、三省六部制、赋税制度。三者呈并列关系,是同一历史进程的不同侧面,彼此支撑。这些创新制度共同塑造了隋唐的历史走向,为盛世局面的出现奠定了基础。梳理目录逻辑,可有效涵养学生的唯物史观。学生若能养成分析教材目录的习惯,辨析子目间的并列、因果、递进等关系,便能加深对教材的理解,做到纲举目张。

教师应在通读教材的基础上,围绕教学重难点充分挖掘教材资源,进行个性化的二次开发,合理设计学习任务,使学生在任务完成过程中涵养核心素养。学习任务可分为四类:

第一类是“时间轴+地图标注”类任务,引导学生在特定时空框架下梳理史实,落实时空观念。时空要素是历史发展的最基本要素。构建精准的时空坐标系,有助于学生理清历史发展脉络,理解历史现象的关联性,建构结构化的知识体系。

第二类是“史料辨析+论证观点”类任务,推动

学生通过分析教材史料或补充史料验证结论,培养史料实证能力,使学生理解评价的时代性与阶级性因素,从而培养论从史出的能力。

第三类是设计“多元解读+评价历史事件/人物”类任务,促使学生基于史实提出自己的看法,发展历史解释素养。

第四类是设计“历史与现实关联”类任务,引导学生从历史中汲取智慧,厚植家国情怀。让历史照进现实是历史教学的核心命题与本质追求。学习历史并非为了死记硬背,而是通过与现实勾连,培养学生用历史眼光观察现实、用现实视角回望历史的能力,最终实现立德树人。例如,教师可引导学生从古代“民本思想”联系到当代“以人民为中心”的思想启示。

## 三、依托教材建立课程资源库

依托教材教学,并非让教师照本宣科,也并非完全排斥课外补充。现行教材体系下,必要的课外补充不仅必要,而且重要。教师可以按章节分门别类地进行材料搜集。材料的来源包括原始文献、文物遗址等,搜集途径应多样化。口述史料搜集就是其中一种,可以聚焦特定历史事件、群体或时段,通过访谈积累,也可利用现代技术手段,如数字图书馆、AI等工具,随时摘录有助于教学的材料,放入相关课题文件夹备用。长期坚持搜集,这些材料将形成丰富的课程资源库,对教学产生显著的辅助作用。