“学习描写景物”写作知识的转化路径与教学策略研究

谭靖璇

鲁东大学 山东 烟台 264000

【摘　要】：部编版初中语文教材八年级上册第三单元“学习描写景物”专题，编排了抓取景物特征、调用多种感官、切换观察视角、动静结合、寓情于景等写作知识，并设置了《窗外》等写作实践任务。但学生“知道”这些知识却“不会用”的现象普遍存在。本研究聚焦写作知识从“被知道”到“被运用”的转化过程，分析其四层转化障碍——感知障碍、理解障碍、运用障碍、迁移障碍，并提出情境化呈现、支架式运用、反思性内化三条教学策略。

【关键词】：学习描写景物；写作知识；转化路径；教学策略

DOI:10.12417/2705-1358.26.16.035

1 引言

统编初中语文教材八年级上册第三单元的“学习描写景物”专题，在编排上呈现出高度结构化的特征。在写作准备部分，教材以思维导图的形式提示学生从地点、时间、感官、视角四个维度进行观察；在写作知识短文中，明确列出了抓取景物特征、调用多种感官、切换观察视角与动静结合、寓情于景四条核心知识，并配以《春》《紫藤萝瀑布》《三峡》《雨的四季》的经典片段作为范例；在写作实践指导中，进一步补充了合理安排写景顺序、运用修辞手法、融合自然与人文等内容；最后，通过《窗外》和“写一处独特风景”两道写作任务，给出了定基调、选视角、融入历史典故等具体操作提示。

教材不可谓不细致，范例不可谓不经典，提示不可谓不具体。然而，教学实践中的困境依然普遍：学生学完本单元，写“校园的秋天”时，仍然只会写“秋天来了，树叶黄了”。为什么教材提供了如此完整的知识系统和操作提示，知识依然无法转化为学生的写作能力？

这一现象引出一个核心问题：写作知识从“知道”到“会用”，中间经历了什么？卡在哪里？教学如何介入？本文以“学习描写景物”单元的写作知识为分析对象，先揭示知识转化过程中的障碍，再据此提出教学策略。所谓“转化路径”，指写作知识从被学生感知、理解、运用直至迁移所经历的认知环节；“教学策略”指为促进知识沿这一路径顺利推进而设计的教学干预。二者的关系是“路径→策略”：先诊断卡点，再提出对策。

2 写作知识的转化障碍

写作知识的转化不是一个“教了就会”的简单过程。从知识被呈现到被学生内化为写作能力，中间存在四个关键卡点，依次为感知障碍、理解障碍、运用障碍、迁移障碍。这四个卡点并非并列关系，而是构成一条递进的障碍链：前一环未打通，后一环便无从发生。

2.1 感知障碍：视而不见

教材在写作准备部分以思维导图的形式提示学生从“地点、时间、感官、视角”四个维度进行观察，并建议“作些记录，与同学分享交流”。这一编排的意图是好的，但在实际操作中，学生往往将其变成一种“走过场”的形式化任务。教师让学生用多种感官观察，学生就在记录单上随便填“视觉：绿色的树；听觉：鸟叫”，填完即止，并没有真正调动感官去感受。学生不知道记录什么、怎么记录，观察就变成了一种应付性的任务。这种“经历了却看不见”的状态，即为感知层面的视而不见。

这一障碍的实质是：教材提供了观察的维度，但没有提供观察的方法。学生知道要从地点、时间、感官、视角去看，但不知道怎么看、看什么、看到之后怎么记。知识停留在“可以被复述”的层面，无法被感知为一种“可以被使用的工具”。

2.2 理解障碍：见而不识

教材写作知识短文以《春》中“像牛毛，像花针，像细丝”为例说明抓取景物特征，以《紫藤萝瀑布》中“香气似乎也是浅紫色的”为例说明多感官互通，以《三峡》中“素湍绿潭，回清倒影”为例说明俯仰结合、动静相衬，以《雨的四季》为例说明寓情于景。

然而，学生读到这些范例时，理解的是比喻用得好、这句话写得很美，而不是“作者是从细密、闪亮两个维度抓住了春雨的特征”“作者用视觉与嗅觉的互通来表现紫藤萝的繁盛”。教材给出了范例，但没有给出从范例中提取知识的路径。学生记住的是具体的句子，而不是句子背后的写作决策。这种“看见了范例却读不出知识”的状态，即为理解层面的见而不识。

这导致学生在写作中面临一个困境：知识是有的，但不知道什么时候拿出来，知识没有被理解为其适用条件和功能指向，只是被当作一个名词记住。以寓情于景为例，教材强调“将

情感融入景物，并与所写景物的特点保持一致”，但学生并不清楚喜悦时选什么景、悲伤时选什么景、什么景适合承载什么情。

2.3 运用障碍：识而不用

教材在《窗外》写作任务的提示中写道：“可以围绕窗外景色最主要的特点，给景物描写定一个基调，如美丽、欢乐、忙碌等”“注意调动多种感官，使景物描写更加生动”。学生读懂了这些提示，知道要定基调、调动感官，但不知道怎么一步步写出忙碌、先写什么感官、再写什么感官、怎么把几种感官组织在一起。这种“知识读懂了却落不了地”的状态，即为运用层面的识而不用。

提示是结果性要求，不是过程性操作。学生面对“写一处景物”的任务时，脑中浮现的是“我要写得生动”这个模糊目标，而不是“先用视觉描写颜色和形状，再补听觉描写声音，最后用触觉描写温度”这样具体的行为指令。教材呈现的知识是结果性知识（好文章用了什么手法），而不是过程性知识（写作时怎么一步步用这些手法）。学生获得的是鉴赏的框架，而非操作的程序。

2.4 迁移障碍：用而不当

教材以《三峡》为例说明“俯仰结合、动静相衬”，学生学完后，能在《窗外》任务中尝试俯仰视角。但到了八年级下册写《家乡的桥》时，又回到平铺直叙的描写。知识没有从特定文本中脱离出来，成为可以在不同写景任务中反复调用的写作图式。这种“在范例中会用了却换一篇就忘”的状态，即为迁移层面的用而不当。

迁移障碍的实质是：知识被绑定在了特定的范文和特定的任务上。学生记住的是《三峡》用了俯仰结合、《窗外》要求定基调，而不是俯仰结合是一种可以在任何写景任务中使用的观察和表达策略。知识没有被抽象为一种可迁移的思维方式。教材中“融合自然与人文”的知识要求学生加入历史传说、文化典故，但学生学完《黄鹤楼》后，写其他景物时并不会自觉调用这一策略，因为知识被绑定在了黄鹤楼这一特定对象上。

3 促进写作知识转化的教学策略

针对上述四层转化障碍，本文提出三条教学策略。三条策略与四层障碍的对应关系是：情境化呈现主要打通感知障碍，支架式运用主要打通理解障碍和运用障碍，反思性内化主要打通迁移障碍。三条策略构成从“感知”到“内化”的完整干预链条。

3.1 情境化呈现：从“视而不见”到“看见”

针对感知障碍，知识不应以定义形式直接呈现，而应从课文范例中“生长”出来。

具体操作遵循“范例呈现—特征提炼—概念命名”的三步路径。以抓取景物特征教学为例：第一步，先呈现《春》中“雨是最寻常的，一下就是三两天。可别恼。看，像牛毛，像花针，像细丝，密密地斜织着……”的段落，让学生在具体语境中感受春雨的特征。第二步，引导学生比较、提炼——作者从哪几个角度抓住了春雨的特征？学生回答“细密、闪亮”。第三步，在此基础上给出“抓取景物特征”的概念命名，并说明其功能是从形状、色彩、声音等方面抓住景物的独特性。

三步路径的关键在于顺序：先有感知，再有概念，而非先有概念，再去找例子。知识从具体文本经验中生长出来，学生获得的不再是一个空洞的术语，而是一个与具体阅读体验绑定的可感知的工具。这一做法也回应了课程标准的要求——在真实的语言运用情境中，通过积极的语言实践，积累语言经验，体会语言文字的特点和运用规律。

3.2 支架式运用：从“见而不识”到“会用”

针对理解障碍和运用障碍，需要将教材的写作知识转化为学生可以逐项填写的构思表。教材写作知识短文列出了四条核心知识：抓取景物特征、调用多种感官、切换观察视角与动静结合、寓情于景。据此设计《窗外》写景构思表：

写作环节	教材对应知识	我的构思
我写的景物	抓取景物特征	
主要特征（形状、色彩等）	抓取景物特征	
我看到的	调用多种感官	
我听到的	调用多种感官	
我闻到的、触到的	调用多种感官	
静态时它是什么样	动静结合	
动态时它是什么样	动静结合	
看到它，我的感受	寓情于景	

以《窗外》写作为例，学生填写示范如下：

写作环节	示例
我写的景物	校门口放学时的场景
主要特征（形状、色彩等）	忙碌、拥挤
我看到的	车流一辆接一辆，红色尾灯连成一条线
我听到的	喇叭声、脚步声、说笑声
我闻到的、触到的	尾气的温热扑在脸上
静态时它是什么样	红绿灯静静地立在路口
动态时它是什么样	人群像潮水一样涌出校门
看到它，我的感受	每个人都在赶路，我也在这条河里

填写完成后，学生只需将右栏内容连缀成文，即可得到一

段有特征、有感官、有动静、有情感的写景片段：从三楼走廊往下看，校门口是一条发光的河。车流一辆接一辆，红色尾灯连成一条线，像是河流里的灯笼。喇叭声此起彼伏，混杂着脚步声、说笑声，还有自行车铃铛的脆响。风吹过来，带着一点尾气的温热，扑在脸上。红绿灯静静地立在路口，人群却像潮水一样涌出校门。每个人都在赶路，我也在这条河里。

构思表的作用不仅是提示学生用哪些感官，更重要的是把调用多种感官、合理安排写景顺序这些抽象知识分解为可执行的行为指令。学生不再面对“要写得生动”这个模糊目标，而是面对视觉写什么、听觉写什么、触觉写什么、先写主要视角还是辅助视角、这段用观察顺序还是时间顺序这些具体任务。操作过程本身就是知识运用的过程——学生不需要先理解“多感官描写”的定义，只需逐项填写，填写的过程就是调动感官、切换视角、安排顺序的过程。

教师在第一次写作时发放构思表，第二次写作时撤去，让学生独立完成同样步骤，实现从“被辅助运用”到“独立运用”的过渡。

3.3 反思性内化：从“用而不当”到“迁移”

针对迁移障碍，需要在写作完成后设计反思环节，让学生看到知识运用的效果，并将知识从特定文本中解绑，抽象为可迁移的写作策略。具体操作分三步：

第一步，自评：自评让学生清楚地看到自己用了什么和缺了什么。学生写完后对照教材四条知识逐条标注：我在这篇作文中用了哪几条，分别用在哪里。如：在第三段用了多感官描写，在第五段用了动静结合，在结尾用了寓情于景。

第二步，对比：对比比教师的任何讲解都更有说服力。教师出示同一景物的两段描写——一段未用知识，一段用了知识。如“秋天的校园很美，树叶都黄了”与“银杏叶在风中翻动，阳光穿过时是透明的金色，风停时它们又安静地垂着，像是累了”。让学生讨论两段文字的差别，体会知识运用的效果。

第三步，迁移：同一知识在不同写景任务中反复调用。学了俯仰结合、动静相衬后，先写《窗外》，再写“校园一角”，再写“家乡的桥”。同一知识在三个不同情境中反复使用，直至成为写作习惯。学完《三峡》后，写“家乡的一条河”，尝试加入与河相关的历史传说或文化记忆，使知识从三峡这一特定对象中解绑。

教材中《窗外》任务提示“围绕窗外景色最主要的特点，给景物描写定一个基调”，这本身就是一个很好的反思工具。学生写完后可以反问自己：我定的基调是什么？我的景物描写有没有围绕这个基调展开？哪些地方偏离了？这种反思，正是知识内化的关键环节。

4 结语

学习描写景物单元的写作知识，从教材上的概念定义到学生笔下的生动描写，中间隔着四层转化障碍：感知障碍让知识进不了眼，理解障碍让知识找不着位，运用障碍让知识落不了地，迁移障碍让知识扎不了根。三条教学策略分别对应这些障碍——情境化呈现打通感知障碍，支架式运用打通理解障碍和运用障碍，反思性内化打通迁移障碍，构成从知道到会用的完整转化链条。写作知识的教学价值不在于传递更多知识，而在于促进知识在运用中被学生内化。教材已经提供了系统的知识和经典的范例，教师需要做的是在知识与学生之间搭建转化的桥梁。这条转化路径不仅适用于学习描写景物单元，也可为其他写作专题的知识教学提供参照，让教材的写作知识真正落地生根。

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] 义务教育教科书·语文(八年级上册)[M].北京:人民教育出版社,2023:74-76.

[3] 汪飞,荣维东.素养导向的写作知识形态特征与实践转化[J].语文建设,2025,(20):4-9.

[4] 荣维东.统编初中语文教材写作知识文的修订与教学建议[J].中学语文教学,2026,(3):9-14.

[5] 叶黎明.写作教学内容新论[M].上海:上海教育出版社,2012.

[6] 傅登顺.习作知识教学的思考与策略[M].2018.

[7] 李丰.“学习描写景物”写作板块的教学实施[J].中学语文,2023,(36):63-65.