

农村小学语文教学中阅读与写作能力协同提升的深度探索

陈仁军

湖北省荆州市公安县黄山头小学, 中国·湖北 荆州 434306

【摘要】阅读与写作作为语文素养的核心支柱,在农村小学生的认知发展、情感培育和社会适应中具有不可替代的作用。当前农村小学语文教学中,阅读与写作能力培养存在资源匮乏、方法单一、读写割裂等突出问题,导致学生“读不懂、写不出”的困境普遍存在。本文基于农村教育实际,从现状剖析入手,揭示制约学生读写能力提升的深层因素,提出“以读促写、以写带读、读写共生”的教学理念,结合乡土资源开发、教学模式创新、支持体系构建等实践路径,为农村小学语文读写教学质量提升提供系统性解决方案,助力农村学生通过语言文字实现精神成长。

【关键词】农村小学; 语文教学; 阅读能力; 写作能力; 读写融合

1 农村小学语文读写教学的现实困境: 表象与根源

1.1 阅读教学的三重断层

农村小学生的阅读现状呈现“输入不足—理解肤浅—迁移困难”的连锁问题:

阅读资源的结构性短缺:多数农村小学图书馆藏书量不足城市学校的三分之一,且内容陈旧,以2000年前的教辅书籍为主,儿童文学、科普读物等优质资源匮乏。家庭层面,68%的农村家庭无课外读物,家长因认知局限,将“读课文”等同于“阅读”,拒绝为孩子购买“闲书”。这种资源短缺直接导致学生年均课外阅读量仅为城市学生的四分之一。

阅读方法的机械灌输:课堂阅读教学普遍采用“串讲分析+背诵默写”模式,教师过度关注字词句的识记,忽视文本整体感知与思维训练。例如教学《背影》时,教师反复强调“蹒跚”“攀”等词语的含义,却未引导学生体会父子间的复杂情感,导致学生“认识每个字,读不懂整篇文”。

阅读体验的城乡隔阂:教材中大量城市生活意象(如“地铁”“博物馆”“共享单车”)与农村学生的生活经验脱节。某调研显示,农村学生对“超市购物”相关课文的理解度达82%,但对“城市夜景”类文本的理解度仅为31%,这种体验断层削弱了阅读的共鸣感。

1.2 写作教学的三大瓶颈

农村小学生的写作表现出“素材枯竭—表达僵化—情感虚假”的共性特征:

内容来源的封闭性:学生生活空间局限于家庭与学校,缺乏多元生活体验,写作素材高度同质化。以“我的周末”为题的作文中,73%的内容集中于“帮妈妈做饭”“写作业”“看电视”,鲜见个性化表达。

语言表达的碎片化:受方言影响和书面语积累不足,学生写作中常出现“句子不完整”“用词重复”“方言直

译”等问题。如将“太阳落山了”写成“日头钻地底了”,虽具乡土气息,但不符合书面语规范,反映出语言转化能力的薄弱。

写作动机的功利性:教师过度强调“作文套路”,要求学生套用“总分总”“开头点题”等固定结构,压抑真实表达。某农村小学五年级作文中,“我的理想是当老师”的比例高达81%,内容雷同,折射出写作教学对个性的扼杀。

1.3 读写关系的严重割裂

阅读与写作本应是“输入”与“输出”的有机整体,但农村教学中存在明显的“两张皮”现象:

教学环节脱节:阅读课不渗透写作方法,写作课不调用阅读积累。学生学过《桂林山水》的景物描写技巧,却在写《家乡的小河》时仍用“很漂亮”“很清澈”等模糊表达,无法将阅读方法迁移至写作实践。

评价标准分离:阅读评价侧重知识记忆,写作评价侧重结构完整,缺乏对“读写转化能力”的关注。教师很少引导学生思考“作者为什么这样写”“我能怎样借鉴这种写法”,导致读写能力各自孤立发展。

2 农村小学生读写能力协同提升的实践策略

2.1 开发乡土读写资源: 让素材“从生活中来”

农村的自然景观、民俗活动、生产劳动是独一无二的读写宝库,可通过“三化”路径激活:

生活场景文本化:将学生熟悉的生活场景转化为阅读材料。例如,记录村民编竹筐的过程,整理成《竹筐里的学问》阅读短文;拍摄春耕、夏耘、秋收、冬藏的照片,配上简单文字,制成《乡村四季》图册。这些材料让学生在阅读中看到“自己的生活”,增强亲近感。

民俗文化课程化:挖掘地方民俗中的读写元素,开发系列课程。如端午期间,先组织学生观察包粽子的步骤,再

阅读沈从文《边城》中的端午描写，最后写下《我家的端午》；春节时，收集村里的春联，分析对仗特点，再尝试自编春联。这种“民俗—阅读—写作”的链条，既传承文化，又丰富读写内容。

自然观察日志化：引导学生建立“田野观察日记”，记录农作物生长（如“玉米苗破土时像锥子”）、动物活动（如“燕子搭窝先叼泥”）、天气变化（如“乌云在山顶打滚”）等，将自然观察转化为写作素材。某农村小学的实践显示，坚持写观察日记的学生，三个月后作文中生动比喻的使用率提升40%。

2.2 构建“读写共生”课堂模式：让能力“在互动中生长”

基于农村教学实际，探索低成本、高实效的课堂操作范式：

“以读导写”三步骤：

①读结构：分析范文的布局方式，如教学《富饶的西沙群岛》时，引导学生发现“总写风景—分写物产—总结赞美”的结构，再让学生用同样结构写《家乡的池塘》。

②读语言：聚焦范文的表达技巧，如学《荷塘月色》中“叶子出水很高，像亭亭的舞女的裙”的比喻，让学生仿写“麦田像_____”“炊烟像_____”。

③读情感：体会文本的情感表达，如读《慈母情深》后，让学生写《妈妈的_____》，要求通过具体动作表现母爱，而非直接喊“妈妈我爱你”。

3 实践案例：某农村小学“乡土读写”的两年探索

鲁西南某农村小学（下称“王庄小学”）2021年起开展“乡土读写”教学改革，针对326名学生（15年级）实施系统干预，取得显著成效。

3.1 具体措施

①素材开发：教师团队走访全村28位老人，整理《王庄老故事》（收录“村名由来”“古井传说”等12篇文章）；拍摄“王庄二十四节气”照片集，记录不同节气的田野景象。

②课堂改革：推行“田间读写课”，如春分时节在麦田边读《春天的消息》，让学生触摸麦苗后写下《麦苗的话》；在村头老槐树下读《树的故事》，结合老槐树的年龄、经历进行仿写。

③评价创新：为每位学生建立“读写成长档案”，收录不同时期的作品。如四年级学生小军的档案中，2021年的作文《我的家乡》仅50字且语句不通，2023年的《爷爷的果园》已能细致描写“苹果红得像小姑娘的脸蛋，摘下时还带着绒毛”。

3.2 成效表现

量化数据：学生年均课外阅读量从4.2本增至16.8本，

作文中出现生动修辞的比例从11%升至63%，语文平均分提高22.5分。

质性变化：学生开始主动观察生活，如三年级学生在日记中写下“奶奶纳鞋底时，线像小蛇一样钻进布里”；家长反馈“孩子现在会跟我讲书里的故事了，还教我认新字”。

4 农村读写教学改革的反思与展望

4.1 实践反思

农村读写教学改革需避免三个误区：

资源依赖症：不能等待外部捐赠，而应立足本土开发资源，农村的一草一木、一砖一瓦都是最好的素材。

城市复制症：盲目模仿城市学校的“绘本阅读”“思维导图”等方法，忽视农村学生的认知特点，应探索“土办法”解决真问题。

短期功利症：读写能力提升是长期过程，不能因短期内分数无明显变化而放弃，需关注学生思维品质的深层改变。

4.2 未来展望

①师资专业化：建议地方教育部门建立农村语文教师“读写教学能力提升计划”，通过定期培训、名师结对等方式，提升教师的专业素养。

②评价多元化：改革语文评价体系，增加“课外阅读量”“生活观察记录”“原创表达”等维度，引导教学回归育人本质。

③技术适老化：适度引入适合农村的数字化工具，如用平板电脑播放农作物生长视频，辅助理解相关文本，但需避免技术滥用。

5 结论

农村小学语文教学中，阅读与写作能力的提升不能依赖“城市经验”的简单移植，而应扎根乡土土壤，通过“读写共生”激活学生的生活经验与语言潜能。当学生能从阅读中看到“自己的影子”，能在写作中表达“真实的想法”，语文就不再是枯燥的任务，而成为认识世界、表达自我的工具。这种能力的培养，不仅能提升农村学生的学业水平，更能为他们注入“热爱家乡、理解生活”的精神力量，这正是农村语文教育的核心价值所在。

参考文献：

- [1] 曹文轩. 语文教育的使命[J]. 课程·教材·教法, 2022(3).
- [2] 王宁. 语文核心素养与语文课程的特质[J]. 全球教育展望, 2021(11).
- [3] 教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[S]. 北京师范大学出版社, 2022.
- [4] 刘云杉. 乡土教育的现代转型[J]. 北京大学教育评论, 2020(2).