分类号：　　密　　级：公开

学　号：20232204007　　单位代码：10759

石河子大学

硕士学位论文

项目式学习下初中说明文写作教学策略研究

学位申请人　张焱丽

指导教师　吴新锋 教授

申请学位类别　专业硕士

专业名称　教育

研究领域　学科教学（语文）

所在学院　文学艺术学院

中国·新疆·石河子

2026 年 5 月

分类号：　　密　　级：公开

学　号：20232204007　　单位代码：10759

石河子大学

硕 士 学 位 论 文

项目式学习下初中说明文写作教学策略研究

学 位 申 请 人	张 焱 丽
指 导 教 师	吴 新 锋 教授
申 请 学 位 类 别	专业硕士
专 业 名 称	教育
研 究 领 域	学科教学（语文）
所 在 学 院	文学艺术学院

中国·新疆·石河子

2026 年 5 月

A Study on Teaching Strategies for Expository Writing in Junior High Schools under Project-Based Learning

A Dissertation Submitted to

Shihezi University

In Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of

Master of Education

By Zhang Yan Li

Subject Teaching (Chinese)

Dissertation Supervisor:Prof.Wu Xin-feng

May, 2026

石河子大学学位论文独创性声明及使用授权声明

学位论文独创性声明

本人所呈交的学位论文是在我导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。据我所知，除文中已经注明引用的内容外，本论文不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确的说明并表示谢意。

研究生签名：张森丽　　时间：2026 年 6 月 1 日

使用授权声明

本人完全了解石河子大学有关保留、使用学位论文的规定，学校有权保留学位论文并向国家主管部门或指定机构送交论文的电子版和纸质版。有权将学位论文在学校图书馆保存并允许被查阅。有权自行或许可他人将学位论文编入有关数据库提供检索服务。有权将学位论文的标题和摘要汇编出版。保密的学位论文在解密后适用本规定。

研究生签名：张森丽　　时间：2026 年 6 月 1 日

导师签名：吴新荣　　时间：2026 年 6 月 1 日

摘要

项目式学习与说明文写作在“真实情境”“探究过程”“成果导向”等方面具有天然的逻辑同构性，为破解当前初中说明文写作教学“学用脱节”的顽疾提供了可能路径。然而，二者如何从理念层面的“应然契合”走向课堂层面的“实然融合”，仍缺乏系统的策略支撑。本研究旨在构建项目式学习视域下初中说明文写作教学的可操作性框架。

研究综合运用文献研究、问卷调查、访谈及案例设计等方法，对东莞市两所中学 230 名学生、60 名教师展开调查，并对 15 名教师进行深度访谈。调查结果揭示出当前教学的深层困境：教师陷于“素养认同”与“应试窄化”的知行矛盾，学生困于“理性认知”与“功利应付”的心理落差，教材囿于内容“集中编排”与结构“支撑不足”。这三者相互交织，形成“价值窄化—动机缺失—学用脱节”的恶性循环。基于此，研究从学理层面论证了项目式学习重塑写作动机、嵌入过程指导、整合素养发展的独特价值，并以此为依据，在借鉴既有项目化写作研究的基础上，构建了以“入项、施项、出项”三阶段为核心，以“真实性、探究性、结果性”为原则的说明文写作教学实践框架。该框架在“驱动性问题设计”与“过程性写作支架”两个关键环节上，形成了有别于既有研究的操作策略。最后，以“校园文化代言人”项目为例呈现了完整的教学设计，并通过实践反思验证了框架的有效性。

研究表明，项目式学习能够有效将说明文写作从“应试附庸”还原为“交际实践”，促进学生在真实任务中实现知识的深度内化与迁移运用。本研究的贡献在于：为一线教师提供了一套扎根学情、对接课标、可复制推广的项目化写作教学方案，并为语文写作教学的模式转型提供了实证支撑。

关键词：项目式学习；初中语文；说明文写作；教学策略

Abstract

Project-based learning and expository writing have natural logical isomorphism in terms of "real situation", "exploration process" and "result orientation", etc., which provides a possible way to solve the current stubborn problem of "disconnection between learning and application" in expository writing teaching in junior middle schools. However, there is still a lack of systematic strategic support for how the two can move from "should fit" at the conceptual level to "actually integrate" at the classroom level. This study aims to fill this gap and construct an operational framework for junior high school expository writing teaching from the perspective of project learning.

The research comprehensively uses methods such as literature research, questionnaire survey, interview and case design. First of all, through a survey of 230 students and 60 teachers in two middle schools in Dongguan City and in-depth interviews with 15 teachers, it revealed the deep dilemma of current teaching: teachers are trapped in the contradiction between knowledge and practice of "qualification identification" and "narrowing of test-taking". Trapped in the psychological gap between "rational cognition" and "utilitarian coping", teaching materials are limited by the structural limitations of "centralized arrangement" and "insufficient support" - the three are intertwined, forming a vicious cycle of "narrowing of values - lack of motivation - disconnection between learning and application". Based on this, the research demonstrates the unique value of project learning in reshaping writing motivation, embedding process guidance, and integrating literacy development from the academic level. Based on this, and based on existing project-based writing research, a practice framework for expository writing teaching is constructed with the three stages of "project entry, project implementation, and project output" as the core and the principles of "authenticity, inquiry, and results". This framework forms an operational strategy that is different from existing research in the two key links of "driving problem design" and "process writing scaffolding". Finally, a complete teaching design is presented using the "Campus Culture Spokesperson" project as an example, and the effectiveness of the framework is verified through practical reflection.

Research shows that project-based learning can effectively restore expository writing from "exam-oriented attachment" to "communicative practice" and promote students to achieve in-depth internalization and transfer of knowledge in real tasks. The contribution of this study is to provide front-line teachers with a set of project-based writing teaching plans that are rooted in academic knowledge, aligned with curriculum standards, and can be replicated and promoted, and provide empirical support for the transformation of Chinese writing teaching models.

Keywords: project learning; junior middle school Chinese; expository writing; teaching strategies; learning-application disconnection

目录

摘要 V
Abstract VI
第一章 绪论 1
1.1 研究背景 1
1.1.1 新时代下核心素养的积极呼唤 1
1.1.2 项目式学习在我国的蓬勃发展之势 1
1.1.3 初中说明文写作教学的现实处境 2
1.2 研究目的与意义 2
1.2.1 研究目的 2
1.2.2 研究意义 3
1.3 国内外研究综述 3
1.3.1 项目式学习研究综述 3
1.3.2 写作教学研究综述 6
1.3.3 说明文写作教学的研究综述 10
1.4 概念界定及理论依据 12
1.4.1 概念界定 12
1.4.2 理论依据 12
1.5 研究方法及思路 14
1.5.1 研究方法 14
1.5.2 研究思路 15
第二章 项目式学习下初中说明文写作教学的现状调查及分析 16
2.1 调查的设计与实施 16
2.1.1 调查目的 16
2.1.2 调查对象 16
2.1.3 调查内容 16
2.2 调查结果 17
2.2.1 教师教学现状与分析 17
2.2.2 学生学习现状与分析 23
2.3 教师教学层面归因 29
2.3.1 教学目标价值窄化：素养导向与应试教育的博弈 29
2.3.2 教学方式同质固化：教学理念与课堂实践的背离 30
2.3.3 教学过程缺乏指导：“过程写作”与“结果评价”失衡 31

2.3.4 评价体系导向偏差：形式多元与素养核心的脱节 32
2.3.5 教师素养双重短板：学科自信与新知储备不足 32
2.4 学生学习层面归因 32
2.4.1 学习动机功利化，缺乏内在驱动力 32
2.4.2 学用脱节，知识难向能力迁移 33
2.4.3 期待新型学习方式，乐于尝试 34
2.5 教材编排层面归因 34
第三章 项目式学习与初中说明文写作教学的实践框架与策略 36
3.1 项目式学习与初中说明文写作教学的学理契合 36
3.1.1 理念契合：真实情境与写作动机的整合重塑 36
3.1.2 过程契合：探究循环与写作支架的系统构建 37
3.1.3 成果契合：公开展示与综合素养的整合发展 37
3.2 项目式学习下初中说明文写作教学的核心原则 38
3.2.1 真实性原则：任务源于真实情境，写作服务于实际交际 38
3.2.2 探究性原则：写作嵌入项目探究，知识在问题解决中建构 39
3.3.3 结果性原则：写作在互动中生成，评价在多元评议中完善 40
3.3 项目式学习下初中说明文写作教学的实践框架 41
3.3.1 入项阶段：驱动问题的设计与准备 41
3.3.2 施项阶段：写作支架与协同建构 48
3.3.3 出项阶段：成果展示与反思迁移 54
3.4 项目式学习下初中说明文写作教学的核心策略 60
3.4.1 策略一：以角色化驱动性问题重塑写作动机 61
3.4.2 策略二：以可视化思维支架外显写作过程 61
3.4.3 策略三：以结构化协作机制构建写作共同体 61
3.4.4 策略四：以情境性迁移任务检验学习成果 62
第四章 项目式学习应用于初中说明文写作教学的设计与反思 63
4.1 初中说明文写作教学的具体实施案例 63
4.1.1 项目简介 63
4.1.2 项目信息 63
4.1.3 设计背景 63
4.1.4 核心知识提炼 64
4.1.5 项目式学习目标（基于 KUD 模式） 65
4.1.6 驱动问题 65
4.1.7 项目实施 65

4.2 项目实施的反思与改进 81
4.2.1 项目设计的优势与亮点 81
4.2.2 项目实施中遇到的挑战与应对 81
4.2.3 基于反思的改进策略 83
结语 84
参考文献 87
附录 A 90
附录 B 94
附录 C 99
致谢 100

第一章 绪论

1.1 研究背景

1.1.1 新时代下核心素养的积极呼唤

哈佛大学戴维·珀金斯教授作为“零点计划”发起人之一，他将近 50 年的研究成果整理成文，在《为未知而教，为未来而学》一书中对传统教育体系进行了深刻反思。他认为，传统教育过度关注短期的学业成就（如考试成绩），而忽视了知识与学生未来生活之间的相关性差距。珀金斯在书中的核心观点有两个，一是强调知识的“生活价值”，学生通过探究解决与自身生活、社会实际紧密相关的问题，使得知识学习自然具备现实意义和应用场景；二是倡导“全局性理解”与“开放性问题”，正如项目式学习倡导以开放性、挑战性的驱动问题为核心，这种以问题为驱动的学习体验能激发学生的好奇心、锻炼其高阶思维能力，引导他们进行持续深入的探究，最终形成对核心概念的深度理解和迁移应用能力，这点正是教授所说的“全局性理解”的形成过程。我们所处的时代，AI 正帮助人类从简单、重复的基础劳动中解脱出来，将更多精力用于具有创造性的领域中，也只有不断发展学生的创造能力、思维能力，其未来才能在社会中有立足之地。

回看语文学科，学生的思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解，都离不开语言的建构与运用，而习作正是语文核心素养的集中体现，它综合了语言运用、思维能力、审美意识和思想情感表达等多种素养。在当前教育背景下，将项目式学习与初中语文写作教学相结合，符合课程标准的要求，有助于提升学生的语文核心素养，培养学生的创新思维和实践能力。

1.1.2 项目式学习在我国的蓬勃发展之势

项目式学习（Project-BasedLearning）发轫于欧美教育实践，已形成较为成熟的理论体系与操作模式，成为培养学生综合实践能力与创新思维的重要教学方式。自 20 世纪 90 年代被系统引入我国以来，项目式学习在基础教育领域经历了从理念译介、局部试验到政策倡导的历时性发展。特别是《义务教育课程方案（2022 年版）》明确倡导“做中学”“用中学”“创中学”，为项目式学习的常态化实施提供了直接的课程政策依据。北京、上海等地已率先开展区域性教学实验，涌现出一批本土化实践成果，表明其在我国课堂教学深层次变革中具备了现实的推广基础与实践条件。

然而，将项目式学习系统应用于学科教学，尤其在初中语文写作这类综合性强、实

践要求高的领域中，仍处于探索阶段。作为实用性文体，说明文写作教学长期面临与真实语境脱节、学习动机不足等困境。而项目式学习所强调的“真实驱动性问题”“持续性探究”与“公开成果”，恰恰能为说明文写作提供天然的、富含意义的学习情境与任务框架。二者在“目的——过程——成果”的逻辑上具有内在的契合性：说明文写作本质上是一种面向明确读者、旨在有效传递信息的交际行为，这与项目式学习以成果为导向、解决真实问题的核心特征高度同构。因此，探索项目式学习与说明文写作教学的深度融合，不仅是回应课程改革对教学方式转型的呼唤，更是摆脱该文体教学困境、实现其育人价值的应然路径。

1.1.3 初中说明文写作教学的现实处境

初中写作教学一直是语文教学中的难点和重点，无论是从写作教学目标的设定上，还是在写作指导过程中，抑或是对学生作品的评价上，都存在不可忽视的问题。在实际教学中，教师对写作教学的目标设定不够明确，导致教学过程缺乏导向性和针对性；由于写作教学没有明确的教学模式，教师对学生的写作指导一把抓，想面面俱到又难以抓好；此外，评价与教学脱节的现象也较为严重，评价标准不明确，评价方式单一，无法准确反映学生的学习成果和进步情况等，这些都是初中写作教学不得不直面的真实处境。

作为实用类文本之一的说明文在初中写作教学中更处于边缘地位。实际情况是教师更多关注说明文的文体知识与写作技能，聚焦说明文在考试中的得分点，较少发掘说明文自身的多元价值以及对学生思维严谨性的训练、更别说提高学生在真实场景中的运用等多方面能力，以至于在以“记叙文、议论文和说明文”为三大主流的初中写作教学文体中，说明文的地位已然岌岌可危。

1.2 研究目的与意义

1.2.1 研究目的

教育始终是服务于人类社会的，当人类社会飞速进入智能时代的同时，过往经验已不再适用于指导未来的教育，人们已无法根据过去的经验去预判未来，在这个复杂性与不确定性交织的时代节点上，面对教育，人们更多的疑问是如何应对时代变革对人类生活的挑战，或者说教育要赋予学生哪些必备的能力以适应未来生活、工作所需。适逢 2019 年 6 月，《中共中央国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》一文中指出，应“注重启发式、互动式、探究式教学……引导学生主动思考、积极提问、自主探究。融合运用传统与现代技术手段，重视情境教学；探索基于学科的课程综合化教学，开展研究型、项目化、合作式学习”。这份意见给教育工作者指明前进的方向，在

教学方法上不固守“教授法”，在教学内容上从过去更关注学生对知识的理解和掌握，转向重在培养学生的创新精神和实践能力，鼓励学生运用所学在真实情境中尝试解决问题，在团队协作、实践中提升思维品质，致力于将个人对知识的掌握从理解提升到运用层面上。

1.2.2 研究意义

从理论上来说，当下的初中写作教学研究需直面说明文写作教学的现实需求，结合新课标对中学生的素质要求，构建项目式学习下的初中说明文写作教学框架，探索项目写作教学模式和评价方法，丰富语文写作教学的资源，促进语文写作教学与现代教育理念相融合。

从实践上来说，当下的写作教学研究应为教师提供可操作的项目写作教学策略，帮助教师更好地开展写作教学工作，增强教学效果；通过真实情境激发学生写作兴趣和积极性，培养学生的写作能力和综合素养，在成果可视化的过程中提升学生写作自信，带动学校和家长对学生写作能力的重视和支持。

1.3 国内外研究综述

1.3.1 项目式学习研究综述

1.3.1.1 国外研究综述

“项目”一词最早诞生于 400 年前的欧洲，16 世纪意大利建筑师在罗马建立了艺术学院“圣卢卡艺术学院”并设立建筑设计大赛，鼓励学生以项目的方式参加大赛，但项目式学习的模式并未成为教学的主流模式。直至 1671 年巴黎皇家建筑学院成立，基于项目式的学习才完全整合到课程中并逐渐成为正规学校课程大纲的一部分。[①]

18 世纪末，基于项目式学习的理念历经 200 多年懵懂发展，最终演变成公认的学术和教学方法，并在欧洲扎根。然而，当时的项目教学法（ProjectMethod）只是为了克服纯理论学习的弊端，意在提升和考量学习者的实践能力与艺术创造力。人们对项目的理解只停留在设计成果这一层面。[②]项目式学习从欧洲进入美国后，它的应用领域逐渐从建筑专业扩展到工程专业，在波士顿麻省理工学院校长约翰·丹尼尔·郎克尔以及伊利诺伊州工业大学斯蒂尔曼 H.罗宾教授推动下，手工操作项目作为“补充”被纳入常规课程中，扮演着配合或补充理论课程的“配角”。

真正让项目式学习在美国基础教育领域得以广泛应用的是美国华盛顿大学伍德沃

[①]刘育东.国外项目式学习的历史沿革及发展趋势[J].教育理论与实践,2019,39(19):60-64.
[②]刘育东.国外项目式学习的历史沿革及发展趋势[J].教育理论与实践,2019,39(19):60-64.

德教授，他的“线型模式”主张先学理论再动手实践，但不可否认的是，当时的“项目”仅指向技能训练而不包含复杂的认知活动。[①]因此遭到了美国实用主义代表约翰·杜威的反对。19 世纪末，杜威的教育思想和改革实验让人们开始关注基于项目式学习的内涵。杜威关于“建构性作业”的想法很快被纽约哥伦比亚大学教师学院查尔斯 R.理查兹（CharlesR.Richards）教授采纳。[②]此后，杜威的学生克伯屈于 1918 年在哥伦比亚大学师范学院学报上发表《项目教学法（TheProjectMethod）：在教育过程中有目的的活动的应用》一文，整合杜威、桑代克的理论并创造出“项目教学法”这一词汇。在这篇文章中，克伯屈认为项目就是将自己已有已会的知识或经验，应用到具体情境中去解决问题，而在这一过程中，是学生自己拟定计划，全心全意投入到项目中，强调学习的主体是学生。这对过去以“教师为主”的课堂是一次巨大的冲击，然而由于克伯屈对“项目”的笼统定义并不能帮助教师区分适合学校使用的项目和不适合学校使用的项目，最终并未得到广泛运用。[③]在杜威看来，项目的规划和实施应是在教师指导下，学生尝试去练习，以提高他们的能力。他反对和批判了克伯屈的项目教学法，认为他单纯从学生兴趣出发，缺少教师指导，最终导致项目以失败收场。

1925 年，霍西克（Hosic）和蔡斯（Chase）继续关注基于项目式学习定义过于泛化的问题，反对机械地把课堂控制权交给学生。他们提出：“项目理念（theprojectidea）不应该被解释为一种放任主义。项目教师让学生在项目式学习中承担很大的责任，这一事实并不意味着她把学校（全部）交给了学生。”[④]美国巴克教育研究所将项目式学习的定义界定为“在以课程标准为核心的范围内即作为教学方法的项目式学习，通过对问题的探究以及对项目中的作品、任务进行策划和实施的过程，使学生在这个过程中掌握相应的知识和技能”。其他研究者提出项目式学习重在对学科核心概念和原理的关注，重在提升学习者在探究任务和参与活动的过程中问题提出、分析和解决的能力，最后以作品的方式来结束本次项目式学习。

如果说 20 世纪初项目式学习主要受克伯屈和杜威思想的影响，那么 20 世纪后期更多的学者从多视角深层次揭示项目式学习的思想内涵，在实践中探索其在各种教育环境中的应用。项目式学习从“是什么”到“怎么做”已经有了非常明确的概念，项目式学习的内涵、目标与价值也有了明确定位，项目式学习理念得到普遍认同，项目式学习方法在国际范围内得到广泛的传播。[⑤]项目式学习从最初以比赛形式走进大众视野，到作为“配角”被补充到常规课中，到克伯屈在“设计教学法”中提出以学生为主的课堂学

[①]刘育东.国外项目式学习的历史沿革及发展趋势[J].教育理论与实践,2019,39(19):60-64.
[②]冷慧.基于项目式学习在语文教学中的应用[D].上海师范大学.2021.
[③]Knoll M. I had made a mistake: William H. Kilpatrick and the project method [J].Teachers College Record, 2012, 114(2): 1-45.
[④]Burlbaw L.M., Ortwein M.J.,Williams J.K.. The project method in historical context [M]// STEM Project-Based Learning. BrillSense, 2013.
[⑤]刘育东.国外项目式学习的历史沿革及发展趋势[J].教育理论与实践,2019,39(19):60.

习，再到受杜威“做中学”理念影响的向追求师生间动态平衡的学习转变，项目式学习的内涵和地位都发生了变化。国外研究者更多的是将项目式学习看成一种教学模式、教学方式，其意不止在于教会学生基本的书面知识，而是借助基本原理，鼓励学生在真实情境中，通过亲身实践发现问题、及时调整、有效解决问题，从而做到举一反三，锻炼学生的思考、动手、迁移能力，借此理解概念，最终能形成专家思维。

1.3.1.2 国内研究综述

笔者在中国知网，以“基于项目的学习”“项目学习”“项目式学习”“项目化教学”为关键词检索核心期刊及硕博论文，对已有研究进行系统分析，发现国内的项目式学习研究成果丰富多样，整体可分为起源与理论引进阶段（2000 年前后）、理论深化与本土化阶段（约 2010—2018 年）、实践应用与学科融合阶段（2019 年至今）这三个阶段，对其梳理如下：

2001 年，中国教育部颁发《基础教育改革纲要（试行）》，标志着第八次全国课程改革的开始。“新课改”核心理念是倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。这一理念与项目式学习的核心精神高度契合。因此，为给新课改提供理论支持和实践模型，国内教育专家和研究者开始系统引进国外的先进教育模式，其中就包括项目式学习、研究性学习等，项目式学习也就是在 2000 年前后进入中国教育的视野。

在新课改出台前后，2000 年左右上海市教科院做过“研究性学习”试点，组织学生以项目为主导开展学习活动。2005 年，国际上的 PBL 项目开始进入中国。2008 年，《项目式学习教师指南》中文版出版，为国内教师提供了系统的学习材料。2019 年，国务院发布的文件《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》，它提到了优化教学方式，其中包括开展研究型、项目化、合作式学习。接着，多省市开始组织省级的 PBL 案例征集活动。如 2014 年山西省在晋中八所初中展开先行试验，在实验研究的基础上编制项目式学习的实验教材，开展系统教学研究。[①]2015 年上海市成立儿童学习基础素养项目组，先后在静安区和田路小学、徐汇区高安路第一小学、上海市卢湾中学等 32 所学校探索基于项目式学习的本土实践路径，项目式学习在这十年间，进入理论深化与本土化阶段。

2019 年至今，在政策推动与前期理论探索的双重作用下，国内项目式学习的研究进入了实践应用与学科深度融合的新阶段。这一阶段的标志是项目式学习从一种前沿的教育理念，全面下沉到学科教学的微观层面，成为落实核心素养、推动课堂转型的重要抓手。

首先是政策引领与课标锚定；项目式学习实现“课程化”这一阶段的深化发展得益

[①]薛红霞,肖增英,吴素荣.项目式学习:深化山西课堂教学改革的有效抓手[J].中小学管理,2018(07):38-41.

于国家层面政策的持续引领。2019 年，国务院发布《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》，首次在中央文件中明确倡导“项目化学习”，标志着其从民间探索上升为国家战略。2022 年，新版义务教育课程方案与各学科课程标准的颁布，为项目式学习提供了根本遵循。特别是语文课程标准中设立的“跨学科学习”任务群，其核心理念与实施路径与项目式学习高度同构，要求“引导学生在语文实践活动中，联结课堂内外、学校内外，拓宽语文学习和运用领域；围绕学科学习、社会生活中有意义的话题，开展阅读、梳理、探究、交流等活动，在综合运用多学科知识发现问题、分析问题、解决问题的过程中，提高语言文字运用能力。”这为项目式学习与学科教学的深度融合提供了清晰的课程依据和实施方向。

其次是研究焦点转向学科内部的“微观实践”；与此前相比，这一阶段的研究呈现出鲜明的“学科化”和“课例化”特征。学者和一线教师的研究焦点从宏观理论探讨，转向了针对特定学科、特定学段，甚至特定课文的项目式学习设计与实施。具体表现为：

一是与教材单元深度融合；研究普遍强调以教材中的自然单元或重组后的大单元为载体，设计驱动性任务。例如，围绕统编版初中语文教材中的“身边的文化遗产”“我们的互联网时代”等综合性学习单元，衍生出丰富的项目化案例，这些设计将单元内的阅读、写作、口语交际等知识点整合到一个完整的项目链条中，如“制作校园彩绘墙致敬逆行者”“策划并举办‘文化遗产’宣传展”等，使知识学习服务于现实问题的解决。

二是强化“语文学科”本体地位；在跨学科融合的探索中，研究者特别强调坚守“语文本位”。项目式学习的最终目标是提升学生的语言文字运用能力，其他学科知识的引入是为深化文本理解、丰富表达素材服务的。例如，在学习《活板》时融入历史学科知识理解科技发展，但其落脚点仍是让学生掌握说明文的写作方法并体会古代劳动人民的智慧。

三是技术赋能与模式创新；智慧课堂、交互式电子白板等信息技术手段被广泛应用于支持项目式学习的协作探究、成果展示与过程性评价。同时，项目式学习与“教学评一体化”、逆向教学设计等模式的结合，也催生了更科学、更精细的教学设计流程。

综上所述，2019 年以来的研究表明，项目式学习在中国已进入成熟应用期，其与学科课程标准的紧密结合、在微观课堂层面的深度实践以及日益丰富的本土化案例，共同推动了基础教育育人方式的深刻变革。

1.3.2 写作教学研究综述

1.3.2.1 国外研究综述

国外许多发达国家都较为重视写作的社会交际和语境功能。美国的核心语文能力之一就是交际能力，如美国各州的写作标准中都包含许多的交际写作内容，注重“凸显写

作的目的性和对象性”。[①]维多利亚州英语课程目标要求学生“了解语言随语境、目的、对象、内容而产生变化，了解不同的文本需要不同的语言类型。”[②]德国的教学基本原则是“以语言交际为方向和目标”。[③]日本作文教学的重要目标是“培养读者意识”。[④]苏联教育家们提出了一种得到普遍认可的观察指导模式，他们主张不让学生写重复别人思想的命题式作文，而是让学生对实物进行观察，激发写作的激情，让学生产生“鲜明的思想、生动的语言、创新的精神”，坚持“真诚地进行内心世界的开掘与对话”的写作原则。

通过美国教师的写作课例可见，他们在教学内容的开发和选择上，更切合课标要求，教学内容多以程序性知识呈现，有明确的概念、具体的任务和操作步骤，在写作指导上多采用“过程教学法”，教师一步步带领学生写作，通过自身的写作示范使学生看到教师写作过程中的构思、起草、写作、修改的全过程，与此相比，我国写作课程普遍缺乏“课标意识”，写作教学内容的开发存在混乱、无序、随意和缺乏学理依据的情况。

1.3.2.2. 国内研究综述

通过研读国家云平台上的一线写作教学课堂实录，笔者发现目前我国义务教育阶段的写作指导课基本流程是：教师出示写作主题，说明写作要求；学生个人发言或小组交流后，独立完成习作，上交作文；教师批阅学生作文，写评语定等级后下发；学生领回作文，查阅评语后修改定稿。一整套流程下来，乍一看是完整的，但从一开始就存在挑战：对于一线教师来说，令他们困惑的是如何设定符合班情的写作指导课教学目标。对学生来说，遇到的难题是写作过程中产生的疑问无人解答，正如倪文锦教授所说：在写作过程中，教师如何指导学生写，即指导“怎么写”这一环节却大多看不到。[⑤]因为缺失写作过程的指导，学生如在雾中前行，总感觉迷失方向、不知何去何从。

就事实而言，教学是有目的地促进学习以达成既定学习目标的活动。教学设计者要回答如下三个主要问题：我们到哪里去？（指向教学目标）我们如何到达那里？（采取何种教学策略及媒介）我们怎么知道已到达哪里？（如何评价和修改教学材料？）[⑥]

作为一线语文教师，我们应清楚上好一节写作课的前提是明确以下三点：一是教学应有具体目标，大到单元写作教学目标，小到每节课的写作教学目标；二是通往目标的道路需要采用何种教学策略或媒介；三是关注最终的结果，反思学生写作水平与设定目标的差距，尽可能缩小目标差。结合上述三点，当下写作教学普遍存在着写作指导课的教学目标宽泛、更关注写的结果，缺少有效的过程性指导、缺乏由“学的结果”倒推“教

[①]郑国民，季雪娟.美国威斯康星州高中语文课程标准评析[J].中学语文教学,2003(01).
[②]澳大利亚课程标准[S].丛立新、章燕,译.北京:人民教育出版社,2005:9.
[③]曾祥芹.文章学与语文教育[M].上海:上海教育出版社,1995:85-86.
[④]吴忠豪.外国小学语文教学研究[M].上海:上海教育出版社,2009:185.
[⑤]倪文锦.关于写作教学有效性的思考[J].课程·教材·教法,2009,29(03):24-27.
[⑥]P.L.史密斯、T.J.雷根著，庞维国等译.教学设计[M].第三版.上海:华东师范大学出版社,2008:12-13.

的过程”的反思，缺乏引导学生对写作成果进行自我反思、修改等环节。

回溯我国写作指导课的教学发展过程，其病根早已植下。首先，我国写作教学一大弊病是没有具体、清晰的课程目标、教学目标，形成的原因有三方面：一是受当年语文分科时写作并没有成为一门独立的学科，没有专门的写作教材所导致，将写作教学的任务分摊给阅读和文学，这使写作教学至今没有形成一整套完整的系统。在课程标准之下的统编版义务教育语文教学参考书中，我们能找到每个单元的写作教学目标，但它们各自为政不成体系，缺少对某一文体连贯、螺旋式的训练目标设定，这是教材问题；二是从教师个人而言，大多数语文教师并没有系统学习过写作教学的理论，不了解其脉络发展，难以将手中的写作教学素材合理地加工利用。退一步说，就算了解写作教学理论，靠个人也难以在有限时间里整理出一套完整、科学的写作教学策略和方案，只能走一步算一步地教着；三是从现行教育体制来看，仍然是高考指挥棒指哪学哪。作文的分值固然在试卷中占比高，但受前两点因素的钳制，作文高分得主常觉得自己的写作水平高不是教师的功劳，而是自身的天赋与努力，而写作能力低的学生则更多以模仿、背诵等方式改变自己的处境，不愿意将时间花在写作训练中，觉得投入产出比太低。单以提高作文分数而言，写作的确不是轻而易举可以攻克的。

除了写作课教学目标宽泛这一问题外，我国教师在教学中更关注写的结果，缺少有效的过程性指导，也是目前习作教学的一大问题。在整个写作教学过程中，学生的写和教师的教是各自独立的，教师按照自己的设计教学，学生根据自己的想法写作，在写的过程中遇到的困难、需要解决的问题，教师难以关注到，更难给予直接、有效的思维指导，最终导致写作教学常出现尴尬局面——你教你的，我写我的。

针对写作教学效果不佳的现状，教育界的许多专家学者以及一线教师都曾做过尝试，早在二十世纪二三十年代，在西方学科思潮的影响下，夏丏尊、叶圣陶等人曾提出用科学思维方式改造传统语文教学方式，体现在写作上就是对要素的分解和写作过程的细分，可惜因战争等复杂因素，没有形成具体写作教学著作；到了 20 世纪 80 年代初，为加快祖国生产建设的需要，提高人才培养的效率，借助科学思维方法来提高学生写作及思维能力的专门训练也应运而生，代表人物有章熊、常青、陆继椿等人，章熊在《语言和思维的训练》一书中提出：应该把语言与思维的训练放在首位，编制有针对性的训练专题和练习，通过分解动作以达到分散矛盾。[①]陆继椿将语文教学的特点以及中学生成长的需要相结合，从中筛选出五大类共 108 个知识点，主张依托训练点对学生进行分享训练；常青的“百格训练”和刘朏朏的“三级训练”都是希望通过归纳好能力点来训练学生的写作能力，都在关注写作技能提高的同时将思维能力的提高作为写作教学的抓手。

20 世纪 90 年代中后期，程红兵老师整理出人类常见的十种思维模式，在此基础上他尝试围绕某一种思维模式设计合理的教学思路，通过课堂教学将“运用知识——激发

[①]章熊.语言和思维的训练[M].上海:上海教育出版社,1983:序言.

思维”的过程“复现”出来。[①]程老师在前人基础上，将写作与思维训练更紧密结合在一起，在学习写作过程中训练思维，而思维提升最后也会反哺其写作能力的提高。再回首二十一世纪这近二十年来，何捷的游戏作文教学力求从教学方法上做突破、曾曦的写作指导课寄希望于在教学内容上进行经验式开发、管建刚的“习课堂”重在作后指导，这些都是在写作“科学化”的思想下做出的宝贵探索。

此类富有创举的改革和尝试，在不同程度上推动了我国语文写作教学的改革，促使它向科学化、有序化的方向发展。但也有对此持反对意见的“整体素养”派。复旦大学附属中学的特级教师黄玉峰则认为：“我平时教作文的宗旨是放开手脚，其中既指放开思想的手脚，也指放开作文形式的手脚”。[②]他反对给学生传授写作秘诀、写作技巧之类的东西，主张学习古人的经验，多读书、多思考、多写作。潘新和教授也是这一派的支持者，他在《表现与存在》这套书中表达了自己的观点：当下语文教学的目的应该从“重言语技能训练转向言语动机和人格的养育，从重语文素养的培养转向言语生命本性的养护，从重阅读转向重表现、重写作，发现并关注每一个个体的言语生命的成长，引领语言上的自我实现，促成每个言语生命的最大发展。”[③]“整体派”的想法是理想的，正如咬下一块苹果所带来的口感是喝一杯苹果汁所无法比拟的，但就中小学生的语文素养而言，是否有能力吃下整个苹果仍是不可忽视的问题。

王荣生曾指出：中外写作教学理论的发展经历了三种范式转换：即从 20 世纪 60 年代之前的“文章写作”，到六七十年代开始的“过程写作”，再到当今发展酝酿着的“交际语境写作”。[④]根据王荣生教授的理论，结合写作教学的发展历程、教研态势来看，目前我国写作教学仍处于以“结果为导向”的“文章写作”范式，尽管近二三十年来也逐渐出现向“过程写作”转向的趋势，但受传统作文观的影响，目前仍未能走出“文章写作”这一范式。反观国外，自 20 世纪 80 年代开始，欧美已经成功地从“文章写作”变革到“过程写作”。同时，许多发达国家都较为重视写作的社会交际和语境功能。美国的核心语文能力之一就是交际能力，如美国各州的写作标准中都包含着许多的交际写作内容，注重“凸显写作的目的性和对象性”。[⑤]

追本溯源，在我国写作教学的这片沃土上，也能找到“过程写作”和“交际语境写作”的身影。语文界“三老”之一的叶圣陶曾说：“至于写作，最好在实用方面下功夫。说清楚一点，就是为适应生活上的需要而写作”，“练习作文是为了一辈子学习的需要，工作的需要，生活的需要，并不是为了应付升学考试，也不是为了当专业作家。”[⑥]而

[①]程红兵.程红兵与语文人格教育[M].北京:北京师范大学出版社,2006:155-162.
[②]黄玉峰.教学生活得像个“人”我的大语文教学[M].上海:上海教育出版社,2011:145-147.
[③]潘新和.语文:表现与存在（下卷）[M].福州:福建人民出版社,2004:705.
[④]王荣生主编.写作教学教什么[M].上海:华东师范大学出版社,2014:42.
[⑤]郑国民,季雪娟.美国威斯康星州高中语文课程标准评析[J].中学语文教学,2003(01).
[⑥]叶圣陶.写作是极平常的事[A].载:叶圣陶论语文教育[M].郑州:河南教育出版社,1986.87-88.

吕叔湘从语言的交际性角度提出写作一定要“处处为读者打算”。[①]另外，张志公也强调写作教学的实用性，他指出：“为考试而教”“为考试而学”这样的教学思想，“哪怕只有一点，必须去掉”，“教作文时要教给学生实际应用的能力和不断自行提高实际应用的能力。”[②]“三老”对写作教学的态度都体现在实用性上，他们一致认为写作是为了更好地表达自我、为了交际需求、为未来的生活服务。这就不得不思考如何将写作教学放上项目式学习这辆快车上，带到新的理想轨道上了。

1.3.3 说明文写作教学的研究综述

说明文作为应用文体中的一种，是以“说明”为主要表达方式的文体。说明内容无论是对事物的介绍还是事理的阐明，都以传递知识性的内容给读者为目的，而且为了能够让读者一看就能明白文章内容，说明文使用的文字倾向于浅白易懂并讲究阐述的条理性。说明文的应用范围比较广泛，在我们生活周遭，从科学性的文章，物品使用的说明书，事物的解说词，报道性文摘到学校各个学科的教科书等等都属于说明文的范畴。

初中说明文的写作教学是初中写作教学中的一环，但说明文教学在目前的中小学写作教学中被边缘化。魏本亚通过调查教材编写、教师教学等说明文教学现状，认为有两方面原因，第一是教材选文多是具有典范性兼情感教育功能的说明文，不重视应用性说明文，第二是说明文教学过于关注中考以及高考考题的设置，存在一种固定的说明文教学范式。[③]黄耀红对目前的说明文教学现象进行审思，发现当下说明文教学存在知识板结和知识错位问题，知识的表征性严重，封闭固化，需要重新思考说明文教学的目标定位。[④]

除教材在说明文的选材上固化、更新速度慢之外，教师在日常教学中也通常认为说明文教学价值较低，只要摸清考点即可，不愿在此多花时间，导致说明文教学被边缘化。实际上，说明文除了明显的实用价值之外，还具有审美价值、文化价值。一线教师应重视说明文的重要作用，发掘其中的多元教育价值。针对现状，也有不少学者对说明文的教学有实际上的探讨：

黄玲对说明文教学脱离语文本位的教学现状，呼吁教育工作者要回归语文本色，基于语用视角提出三种说明文教学策略，一是在揣摩辨析和赏析品鉴中激活说明文的语文活力；二是在说明文教学中拓展相关资源，夯实语文气息；三是在说明文实践中采用多种阅读和写作方法，散发语文魅力。[⑤]郑桂华通过分析一篇说明文写作的教学实录，提出四种说明文写作策略，第一，由于说明文是已知者向未知者传递相对客观、准确的信

[①]吕叔湘.语法修辞讲话[A].载:吕叔湘全集(第四卷)[M].沈阳:辽宁教育出版社,2002.167.
[②]孙移山.张志公先生对作文教学的贡献[J],中学语文教学,1998(5):1-3.
[③]魏本亚.说明文教学现状及相关思考[J].语文建设,2017(01):4-7.
[④]黄耀红.现代知识观转向与说明文教学的问题审思[J].课程.教材.教法,2021,41(08):77-82.
[⑤]黄玲.基于语用视角下说明文教学策略浅谈[J].语文教学通讯,2017(30):67-68.

息，因此在进行说明文写作之前，教师要提供条件，让学生对某一领域有一定的了解；第二，要根据学生的兴趣爱好，设置关联情境，为学生写作增添一份学习动力；第三，引导学生梳理说明对象的框架，建构合理的说明顺序；第四，提醒学生具备读者意识，预设作文的阅读对象，站在对方的立场思考问题。[①]

以上学者所提出的，项目式学习与初中语文写作教学的特性和语文学科核心素养的要求、新课程标准规定的语文学科工具性与人文性的统一的性质以及在如今新课程改革背景下所倡导的核心素养理念均十分契合。项目式学习所要求的真实性和主动探索，真真正正地做到了写作的要求，并且语文的学习与生活有密切的关联性，写作更是来源于生活中的点滴，将项目式学习与语文写作教育相结合，更有利于培养学生热爱生活、热爱写作。

综上所述，笔者认为：既有研究已在项目学习理论、写作教学范式转型、说明文教学困境诊断等领域取得丰厚积累。然而，当我们将目光聚焦到“项目学习”与“初中说明文写作教学”的交汇处时，发现仍有一片静默的空白地带：

其一，在研究对象上，说明文写作的项目式探索近乎盲区。项目式学习应用于语文教学的研究，多在阅读教学和综合性学习、跨学科学习中开花结果；零星涉及写作教学的，也大多以记叙文和议论文为研究对象。说明文，尤其是以“抓住特征说明事物”为核心任务的事物性说明文，其项目式写作研究几乎无人问津，成为一块亟待开垦的“荒地”。

其二，在研究重心上，“为何融合”的学理论证多，“如何融合”的策略落地少。学界已充分论述了项目式学习“真实情境”“探究过程”与说明文“交际功能”的应然契合，但这种论述多停留在逻辑推演层面。对于一线教师而言，最迫切的不是理解理念，而是拿到一张能将理念转化为课堂生产力的“施工图纸”。当前，这张“图纸”是缺失的。

其三，在策略指向上，宏观框架多，微观“支架”少。既有研究提出的策略，多为普适性的教学原则或流程框架，鲜有研究紧扣事物性说明文写作的核心难点——如特征提炼的观察策略、说明顺序的可视化思维路径、读者意识的转化方法等——提供系统、具体的写作过程指导工具（即“支架”）。这使得策略始终悬浮于课堂之上，难以落地。

基于上述空白，本研究尝试将研究重心从“理念论证”下沉到“实践建构”。我们不再停留于论述项目学习与说明文写作“应当融合”，而是通过实证调查，摸清真实课堂的症结所在；在此基础上，构建一套以“入项—施项—出项”为骨架、贯穿事物性说明文写作全过程的教学策略体系；并以“校园文化代言人”项目为例，提供完整的课例设计与实践反思。本研究旨在为困惑中的一线教师递上一份清晰、可用的教学案例。

[①] 郑桂华.说明文写作教学:任务设计与策略选择[J].中学语文教学,2019(10):34-40.

1.4 概念界定及理论依据

1.4.1 概念界定

本研究围绕“项目式学习”“写作教学”“说明文写作”三个关键词，以统编本教材为蓝本，对初中学生及一线教师进行问卷调查和个别访谈。通过文献梳理，明确初中说明文写作教学在中学写作教学中占有重要的一席之地；通过发放学生问卷、教师问卷、与一线教师的一手访谈，了解初中说明文写作普遍存在的问题及形成原因，找出教师在说明文教学过程中的困难所在，最后以学情为抓手，设计项目式学习下的初中说明文写作课例，寻求可行的解决方法，以期对说明文的教学产生一定帮助。

1.4.1.1 项目式学习

也被称为基于项目的学习、项目化学习、项目式学习、项目教学等。本文统一采用“项目式学习”的说法。笔者参考夏雪梅教授 2025 年对学科项目化学习的最新解释，界定项目式学习为学生在教师或 AI 支持下，主动探索具有学科挑战性的真实问题，经历持续性的学科实践，形成凝结学生学科理解的项目成果的一种学与教的方式。

1.4.1.2 说明文写作教学

有关说明文的界定繁多，本研究采用叶圣陶先生对说明文的经典定义：说明文是“已知者给未知者讲解专门知识的文章。”换言之，作者进行说明文写作，实则是将自己掌握的“信息”以文字的方式“传达”给大众，而读者阅读的过程则是通过文字掌握所传达的“信息”，以及科学认识事物的方法。

1.4.1.3 写作教学

写作教学是指教师依据课程标准与学情特点，有目的、有计划地引导学生掌握书面表达的知识与技能、发展思维能力与审美素养，并逐步形成适应实际生活需要的语言文字运用能力的过程。传统的写作教学多聚焦于“文章写作”范式，关注最终作品的完成质量；而本研究则倾向于“过程写作”与“交际语境写作”的融合，强调写作教学应关注学生在真实交际情境中完成写作任务的完整过程，包括构思、起草、修改、发布等环节，使写作能力的培养贯穿始终。

1.4.2 理论依据

本研究围绕“项目式学习下初中说明文写作教学策略”这一核心，其框架构建与策略设计主要奠基于项目式学习理论、建构主义理论与深度学习理论。三者互为支撑，共

同为本研究提供了坚实的学理依据。

1.4.2.1 项目式学习理论

项目式学习理论植根于杜威的实用主义教育哲学，强调“做中学”与经验改造，认为学习应源于真实情境并服务于问题解决，其核心要素包括驱动性问题、持续性探究、真实性、学生发言与选择、反思以及公开的成果。它旨在将学习过程从知识的被动接收，转变为学生在教师引导下主动规划、协作探究、创造实践并反思优化的主动建构过程。

在本研究中，项目式学习理论是统领全局的方法论基础。说明文写作的核心任务在于向特定读者清晰、准确、有条理地传递信息，而项目式学习理论为将传统的、以文体知识传授为核心的说明文写作教学，转型为以真实任务为驱动、以探究过程为主线的教学模式提供了系统路径。通过项目式学习，写作教学得以在真实的问题情境中展开，使学生明确写作的目的与对象，从而有效激发内在动机，并在持续地探究实践中，综合培养其信息整合、逻辑思维与书面表达等关键能力。

1.4.2.2 建构主义理论

建构主义理论其核心主张为：知识并非客观传递的，而是学习者在与特定情境的互动中主动建构的意义系统。皮亚杰的认知发展理论强调，个体通过“同化”与“顺应”机制实现认知结构的动态发展与平衡。维果茨基的社会文化理论则进一步突出了社会性互动与语言符号在认知发展中的关键作用，其“最近发展区”概念指明，在有效的社会性支持下，学习者能够达成其独立所不能及的高级认知水平。这些观点共同确立了学习的情境性、主动性与社会性原则。

建构主义理论为本研究的教学策略提供了关于学习本质的深刻启示。它要求说明文写作教学必须摒弃机械灌输的模式，转而创设能够激发学生主动建构的学习环境。项目式学习所倡导的真实任务与协作探究，正是建构主义理念的集中体现。在项目推进的社会性实践中，学生并非记忆孤立的说明方法、说明顺序等技巧，而是在与同伴、教师及AI 等资源的多元互动中，主动建构关于说明对象、写作目的、读者期待及表达策略的深层理解。教师的角色相应地从知识的权威授予者，转变为学生学习意义建构的促进者与支持者，通过搭建适切的“支架”，引导学生在协作与对话中跨越写作难点，实现语言能力与思维品质的协同发展。

1.4.2.3 深度学习理论

深度学习理论指向一种与浅层学习相对的高质量学习形态，其关注点不在于学习内容的艰深，而在于学习过程的品质与认知参与的层次。马顿与塞利约最早对二者进行了区分，指出深度学习以理解为核心，强调学习者对知识本质的批判性思考与新旧知识的

整合关联。比格斯等人的 3P 学习模型进一步阐明，恰当的教学预设能够促使学生采用深度学习策略，最终达成高质量的学习成果。深度学习的核心特征包括：理解与批判、联系与建构、迁移与应用以及元认知能力的发展。

本研究旨在借助项目式学习推动学生迈向说明文写作的深度学习。传统的写作训练易陷入对文体格式与修辞方法的浅层识记，而深度学习理论则要求引导学生超越表层，触及写作的交际本质与思维内核。项目化的写作任务设计，要求学生在真实的问题情境中，经历从信息甄别、逻辑组织到创造性表达的全过程。这一过程促使学生对知识进行深度加工与批判性运用，并不断通过反思监控调整自己的学习与写作路径。由此，学生不仅掌握了说明文的文体规范，更形成了在复杂情境中有效沟通、解决问题的关键能力与专家思维，实现了语文核心素养的全面发展。

1.5 研究方法及思路

1.5.1 研究方法

1.5.1.1 文献研究法

学习、借鉴国内外项目式学习下的写作教学研究著作，查阅中国知网相关核心期刊、研究生学位论文，进行系统地梳理研究，再对搜集的文献资料进行归类分析，同时结合当前初中语文写作教学实践，不断思考当前研究的成效和不足，找到研究的切入点、提出切实的策略。

1.5.1.2 问卷调查法

设计学生调查问卷《初中生说明文写作现状调查》以及《初中教师说明文写作教学现状调查》，以所在地区的初中学生、初中教师为调查研究对象，通过问卷星的方式发放问卷，进行调查，对问卷结果进行统计研究分析。为保证问卷的信效度，在正式发放前，笔者进行了小规模预调查并适时修改了问卷，最终得出相对科学、合理的结论。

1.5.1.3 统计分析法

在问卷调查后，使用统计图表对学生问卷的结果进行描述统计，便于从整体上把握数据，为进一步分析做准备。

1.5.1.4 访谈法

就“项目式学习下初中说明文写作教学”这一问题，精心设计访谈问题，与同行的一线语文教师进行交流、探讨。通过访谈了解一线教师在说明文写作教学中的基本状况、

面临问题及其期待，这些内容为提出项目式学习下初中说明文的教学策略提供了基本依据和实践基础。

1.5.2 研究思路

论文以“项目式学习下初中说明文写作教学策略”为研究核心，以新课标理念为导向，从概念界定、相关理论、问题分析、策略提出等方面层层深入，逐步展开。从整体思路看，论文基于项目式学习下初中说明文教学策略这一现实问题展开研究。研究思路是以理论为基础，展开调查研究，分析问题，提出策略，遵循课程与教学的基本关系原理，在此基础上展开策略的研究论述。论文主要由以下几部分组成：

绪论，分析研究背景、目的与意义以及国内外相关研究现状，阐明了论文研究思路与方法，尝试界定项目式学习，写作教学，说明文教学以及它们之间的关系；

第一章是对项目式学习下初中说明文写作教学的现状调查及分析，通过发放学生调查问卷初步了解初中学生对项目式学习、说明文写作的认知与运用情况，在此基础上对教师进行访谈，进一步了解初中教师对学生说明文写作的培养情况；在此基础上，剖析项目式学习、初中说明文教学在教师层面、学生层面以及其他层面存在的问题以及原因；

第二章是在学生问卷和教师访谈的基础上，探讨项目式学习与初中说明文写作教学的融合路径，尝试厘清两者在学理上的契合，明确核心原则，构建项目式学习下初中说明文写作教学的实践框架；

第三章是在前三章的基础上，撰写项目式学习下初中说明文写作教学的课堂教学设计，并进行效果验证，根据实施效果进行反思和改进。

第二章 项目式学习下初中说明文写作教学的现状调查及分析

2.1 调查的设计与实施

2.1.1 调查目的

本章调查旨在深入一线教学现场，切实把握项目式学习视域下初中说明文写作教学的真实样态。通过对学生与教师两类核心主体的问卷调查与深度访谈，力求达成以下三个具体目的：其一，客观呈现初中生在说明文写作过程中的兴趣态度、能力水平与核心困境；其二，系统探查教师对说明文写作的教学定位、所采用的策略方法及其对项目式学习的理解与应用现状；其三，综合分析调查数据，精准诊断当前教学中存在于教师、学生、教材等多个层面的关键问题及其成因，为后续构建有针对性的项目式学习教学策略与模式提供坚实的数据支撑与事实依据。

2.1.2 调查对象

为调查初中说明文教学的真实情况，笔者依据随机调查原则，向东莞市厚街镇两所公办初级中学作为调研学校，两校均为东莞市一级学校，在东莞市初中教育质量综合考核中均获评优秀，办学水平在东莞市属中上游。笔者向这两所中学的初二、初三学生发放调查问卷，进行抽样调查，发放 240 份，回收有效问卷 230 份；向两所学校的初中语文教师发放问卷，发放 60 份，回收有效问卷 60 份。此外，笔者针对两所学校的 15 名初中语文教师进行访谈，以期获取更真实的资料信息，增强研究的有效性。

2.1.3 调查内容

本次调查采用问卷与访谈结合的形式，设计了教师问卷、学生问卷以及针对教师的访谈。首先，教师问卷共 20 道题，除去基本信息的三道题外，剩余的 17 道题分别从教师对说明文写作教学的认知与态度、说明文写作教学目标设计与教学内容安排、教师对项目式学习的理解与应用情况、说明文写作教学过程的实施策略、说明文写作教学的评价与反馈机制，这五个方面展开调查。

2.2 调查结果

2.2.1 教师教学现状与分析

1. 教师基本信息

表 2-1 教师基本信息

题目	选项	比例
1.您的性别	男	16.95%
	女	83.05%
2.您的教龄	0－3 年	25.42%
	4－10 年	22.03%
	11－20 年	11.86%
	20 年以上	40.68%
3.您的职称	三级教师	16.95%
	二级教师	27.12%
	一级教师	47.46%
	高级教师	6.78%
	正高级教师	1.69%

从表 2-1 可知，问卷中的男女教师比例相差较大，女教师占八成，男教师仅占两成，这是因为目前义务教育阶段的教师男女比例不平衡，男教师的数量普遍低于女教师的数量。

从教师的教龄看，问卷涉及幼中青老各个教龄段教师，覆盖面广，其中 10 年以下的教师 47.45%，11 年以上的教师 52.54%，受调查者年龄分布均匀，增加了调查的可信度和可行性。其中，40.68%的教师教龄在 20 年以上，他们教授过人教版、统编版教材，对新旧教材都熟悉，更了解其变化。在教师职称分布上，基本与教师教龄相吻合，二、三级教师占比 44.07%，这是教学变革的先锋力量，一级以上职称占比 55.93%，他们有丰富的教学经验和对教材的处理能力，在教学内容上也有所选择和侧重，是本研究重点关注对象。

2. 教师对说明文写作教学的认知与重视程度

表 2-2 教师对说明文写作教学的认知与重视程度

题目	选项	比例
4.您认为自身的说明文写作水平?	非常娴熟	1.69%
	比较娴熟	25.42%
	一般	59.32%
	不太擅长	13.56%
5.您认为说明文写作教学在初中语文教学中的地位如何?	非常重要	8.47%
	比较重要	44.07%
	一般	40.68%
	不太重要	6.78%
6.您认为说明文写作对学生解决现实生活问题的能力培养有何作用?	作用很大	25.42%
	作用较大	52.54%
	一般	20.34%
	作用有限	1.69%
7.您对《义务教育语文课程标准（2022 版）》中关于说明文写作的要求了解程度如何?	非常了解	5.08%
	比较了解	32.20%
	一般	54.24%
	不太了解	8.47%

从表 2-2 可知，59.32%教师认为自身说明文写作水平一般，而认为自身说明文写作非常娴熟和比较娴熟的只占 27.11%，可见 72.88%教师对自身说明文的写作存在不自信情况，教师自身不熟悉说明文写作，不能及时有效地对学生的习作提出修改意见，这将直接影响说明文写作教学质量。

与此相反的是 52.57%教师认为说明文写作教学在初中语文教学中地位非常或比较重要，也有 40.68%教师认为一般重要，6.78%认为不太重要。数据显示超过一半教师认可说明文写作教学的重要地位，也有一半教师认为一般或不太重要，造成这种一半认可一半不太认可说明文写作教学重要性的情况，我们将在下文进一步分析。

至于说明文写作对学生解决现实生活问题的能力培养这点，认为作用很大和作用较大的教师占比达到 77.96%，认为作用一般和作用有限的占 22.03%，说明文作为一种实用性文体，在大部分初中语文教师的认知里，学生通过说明文学习，在未来的学习、生活中能发挥其实用性。

第七题，37.28%的教师对《义务教育语文课程标准（2022 版）》中关于说明文写

作的要求是非常和比较了解的，而近六成教师对此不甚了解，这正好印证了第六题中有一半教师认为说明文写作教学在初中语文教学中的地位不太重要，正是因为教师对新课标中说明文尤其是说明文写作教学的了解不够透彻。课程标准是实施教学的指南针，教师在实际教学中要严格落实课标要求，对于课程标准的把握要了然于胸，因此教师对“课标”中说明文阅读与写作的相关要求还需深入研读，要达到“比较了解”或“非常了解”的地步，才能正确落实课标要求，摆正初中说明文写作教学在初中教学中的重要地位。

3.教师对说明文写作教学的目标设计与教学内容安排

表 2-3 教师对说明文写作教学的目标设计与教学内容安排

题目	选项	比例
8.您设计说明文写作教学目标时，更侧重哪些方面？（多选题，五选三）	掌握说明文文体知识与写作规范	76.27%
	培养观察、分析与逻辑思维能力	83.05%
	提升在真实情境中的语言运用能力	67.80%
	激发探究兴趣与培养合作精神	44.07%
	满足考试要求与提升应试技巧	50.85%
9.您在设计教学目标时，是否会考虑其在课堂中的可操作性与实现路径?	总是	27.12%
	经常	44.07%
	有时	25.42%
	很少	3.39%
10.您在说明文写作教学中，最重视哪部分内容?	说明文结构与篇章分析	13.56%
	说明方法、顺序与语言的讲解	52.54%
	写作过程的指导与思维训练	16.95%
	联系生活实际进行迁移运用	16.95%

表 2-3 中的三个问题，第八题指向教学目标、第九题指向教学目标的可操作性、第十题指向教学内容重视程度，笔者在对相关教师访谈中得知，目前东莞市中考语文卷基本不涉及说明文写作，说明文考点集中在阅读题，分值在十分左右。结合表格数据和访谈实际，笔者发现：受应试教育影响，在说明文写作教学的目标设计与教学内容安排上，一线教师的教学理念与实践之间存在显著矛盾，且教学内容被应试严重窄化。

首先，绝大多数教师高度认同说明文写作的深层价值。数据显示，83.05%的教师侧重“培养观察、分析与逻辑思维能力”，67.80%的教师侧重“提升在真实情境中的语言运用能力”。这反映了教师们普遍认同新课标倡导的核心素养目标。

然而，在实际教学内容的重心选择上（第 10 题），52.54%的教师将教学精力集中于“说明方法、顺序与语言的讲解”。与之形成鲜明对比的是，“写作过程的指导与思

维训练”与“联系生活实际进行迁移运用”两项合计占比仅约 34%。这深刻揭示了教师因受限于考试指挥棒（中考不考说明文写作）、课时压力与实际操作难度，未能将课标中说明文写作的要求有效落地。

此外，数据清晰地表明，在实际教学中，说明文教学重心严重偏向可量化的考点知识。第 8 题中，76.27%的教师选择“掌握说明文文体知识与写作规范”，50.85%的教师选择“满足考试要求与提升应试技巧”。这与第 10 题的结果相互印证，共同指向一个核心问题：当前说明文写作教学在很大程度上被简化为应对阅读题的知识点训练，其作为实用性文体的交际功能、思维训练价值在课堂中被严重边缘化。

由此可得，教师们虽在认知上肯定说明文写作的素养价值，但在中考“指挥棒”及现实条件制约下，教学行为却被迫收缩，聚焦于易教、易考的静态知识点传授，导致说明文写作教学陷入“价值窄化”的困境。这恰恰从反面论证了引入“项目式学习”等能整合素养目标与真实任务的教学模式的必要性与紧迫性。

受实际教学条件限制，在说明文写作教学的课堂上教师更多的是考虑可操作性与实现路径，包括初中学业压力大，在说明文写作不考的情况下，教师往往采取少练甚至不练习说明文写作；考虑到场地、安全等实际问题，教师难以带领学生切身实践、体验要说明的对象，加之初中生本身阅历浅薄、实践经验少、课外知识积累不充分等，导致学生对说明对象的整体把握不足、写作时缺乏真实有效的素材，这些都对说明文写作教学有不利影响。

4. 教师对项目式学习的理解与应用情况

表 2-4 教师对项目式学习的理解与应用情况

题目	选项	比例
11.您对项目式学习（PBL）的教学模式是否了解?	非常了解并实践过	3.39%
	比较了解	23.73%
	听说过但不熟悉	49.15%
	完全不了解	23.73%
12.您在说明文写作教学中，是否设计过来源于真实生活、需要学生合作探究的实践任务（如制作说明书、撰写科普推文等）？	总是	1.69%
	经常	23.73%
	很少	72.88%
	从不	1.69%
13.您通常如何组织说明文写作课堂?	先讲解知识，再让学生写作	44.07%
	先布置任务让学生写作，再针对性讲解	23.73%
	组织小组合作探究，在此基础上写作	15.25%
	创设情境，引导学生自主构思后写作	16.95%

表 2-4 中，有 23.73%教师比较了解项目式学习，3.39%教师非常了解并实践过，但仍有 23.73%教师是完全不了解的，处于听说过但不熟悉的教师人数接近一半，可见项目式学习作为一种教学模式，在被调查的两所中学里未能成为主流教学模式，七成教师对其处于听说但不熟悉的阶段。这也印证了第十二题中高达七成教师在说明文写作教学中，很少设计源于真实生活，需要学生合作探究的作业。

说明文作为一种实用性文体，单单掌握考试所需的说明顺序、方法、语言特点等是远远不够的，要想提高学生的说明文写作水平，发挥说明文应有的价值，需要将写作任务真实化、情境化，项目式学习的教学模式正好提供了合适的手段。

当下的初中说明文写作课堂上，仍以教师讲解知识再由学生写作的模式为主，占比 44.07%，另有 23.73%教师采取先布置任务让学生写作，再针对性讲解这种作后指导的方式，另有 15.25%采取先组织小组合作探究再进行写作、16.95%采取创设情境，引导学生自主构思后写作，从中可见教师已开始意识到小组合作探究和情境教学对习作教学的正向作用，虽然传统的先讲解知识，再让学生写作的教学模式仍占据主导地位，采取先布置任务、小组合作探究或创设情境的写作教学方式并未成压倒之势，但可见写作教学的变革力量蓄势待发。

5.说明文写作教学过程的实施策略

表 2-5 说明文写作教学过程的实施策略

题目	选项	比例
14.您在教学中是否会有意识地创设真实情境（如“为校园植物制作介绍牌”），以激发学生写作兴趣?	总是	5.08%
	经常	37.29%
	较少	57.63%
	从不	0.00%
15.在写作指导过程中，您是否能及时了解每位学生的写作进度与困难?	总是	6.78%
	经常	54.24%
	很少	37.29%
	难以了解	1.69%
16.在说明文写作课后，您通常会布置哪些类型的拓展任务？(多选题，四选三)	完成书面练习或试卷	54.23%
	阅读相关主题资料，完成探究报告	54.24%
	个人或小组制作手抄报、宣传册等实物成果	59.32%
	进行小组主题汇报或成果展示	37.29%

表 2-5 中，在说明文写作教学的实施过程中，有 42.37%教师会有意识地创设真实情境，以激发学生说明文的写作兴趣，发挥说明文实用性的文体特点，也有 57.63%的教师较少采取创设情境的教学方式，访谈中得知这部分教师认为中考说明文考点不在写作

而在阅读，故较少对学生进行说明文写作训练。

在说明文写作教学中，对学生的写作进度和困难能及时了解的教师占 61.02%，很少和难以及时了解的占 38.98%，可见这两所学校的教师较为关注学生的写作过程，了解学生写作的困难点，这为后续有针对性的写作修改指导起到积极作用。通过访谈得知，对学生写作过程能做到及时了解的教师大多以小组合作、创设情境等写作教学方式，他们将作前指导分为若干部分，每部分都有及时的汇报、展示环节，有助于教师对学生的写作进度及困难的把握。

说明文写作课后，在作业布置上以完成书面练习或试卷、阅读相关主题资料，完成探究报告、个人或小组制作手抄报、宣传册等实物成果这三项占比超 50%，进行小组汇报、成果展示的占比较低，与前文十二题对照可知，大多数教师较少组织真实情境下的、合作探究类学习活动，所以在作业布置上仍以纸笔任务为主，较少实践探究型作业。

6.说明文写作教学的评价与反馈机制

表 2-6 说明文写作教学的评价与反馈机制

题目	选项	比例
17.您是否能对学生的说明文写作情况及时给予具体、有针对性的评价和反馈?	总是	1.69%
	经常	50.85%
	较少	47.46%
	从不	0.00%
18.您主要从哪些方面评价学生的说明文写作水平？（多选题，五选三）	考试成绩	33.90%
	课堂参与度与表达	66.10%
	平时写作练习完成情况	69.49%
	说明文习作的内容准确性与逻辑性	64.41%
	在项目成果中体现的综合能力	20.34%
19.您在说明文写作教学中常采用哪些评价方式？（多选题，四选三）	学生自评	47.46%
	教师评价	88.14%
	小组互评	74.58%
	成果展示与公众评价	44.07%
20.您是否使用过或愿意尝试使用 AI 来评估学生说明文写作水平?	已使用，效果良好	15.25%
	了解并愿意尝试	66.10%
	听说过，但不知如何操作	16.95%
	未曾了解	1.69%

表 2-6 中，接近一半教师能做到对学生的说明文写作情况及时给予具体、有针对性的评价和反馈，也有接近一半的教师较少对学生的习作给予有效反馈，访谈中得知：能

及时给予反馈的这部分教师借助了 AI 评改系统，通过将学生习作批量上传后，每份习作都能得到 AI 具体细致的评改，学生能根据评语修改自己的作文，教师普遍反馈能有效提高工作效率，对于学生习作中出现的基本语病，如错漏字，表达不通顺等问题，AI 都能发现并提出修改建议，在大框架上，教师会在提示词中明确具体训练点，指引 AI 具体批改方向，明确批改的要求，教师反馈 AI 批改的效果是令人满意的。

在评价学生说明文写作水平方面，教师更多关注的是学生平时写作完成情况、课堂参与度与表达，不再只局限于考试成绩，而是综合了学生的平时课堂表现、作业完成情况等方面，体现了评价多元化。至于评价方式，则以教师评价和小组互评为主，同时也适当采用学生自评和成果展示等评价方式，不难看出教师对学生习作的评价已逐步从结果导向走向过程导向，更关注学生在写作过程中的表现。

在使用 AI 来评估学生说明文的写作水平上，66.10%的教师表示了解并愿意尝试，说明教师对 AI 辅助教学是持有积极乐观态度的，这也是 AI 时代下大多数人的心态。

2.2.2 学生学习现状与分析

基于 230 份有效学生问卷的数据统计，除了基本信息外、主要从学习兴趣与态度、对自身说明文写作能力的认知、说明文写作学习过程的体验与效果、说明文写作学习后的体验与效果、教学评价与反馈机制这五个维度进行具体分析。

1.学生基本信息

表 2-7 学生基本信息

题目	选项	比例
1.您的性别	男	46.73%
	女	53.27%
2.所在年级	初一	18.09%
	初二	38.19%
	初三	43.72%

从表 2-7 可知，本次调查的学生样本在性别分布上较为均衡，男女比例接近 1:1.14，这有助于从不同性别视角全面了解学生的学习情况。在年级分布上，初二、初三年级学生合计占比 81.91%，是调查的绝对主体。这与统编版初中语文教材的编排特点高度相关，说明文阅读与写作的核心单元主要集中于八年级上下册。因此，以初二、初三学生为主要调查对象，能够更精准地反映学生在完成说明文单元学习后的实际状况，确保调

查数据的针对性与时效性。

2.学生对说明文的学习兴趣与态度

表 2-8 学生对说明文的学习兴趣与态度

题目	选项	比例
3.你喜欢阅读说明性的文章吗?	不太喜欢	27.14%
	比较喜欢	61.81%
	非常喜欢	11.06%
4.你会主动尝试说明文的写作吗?	不太符合	46.23%
	比较符合	46.73%
	完全符合	7.04%
5.你认为说明文写作的意义更多在于? (多选)	获得知识	59.3%
	学会写作技巧	65.83%
	完成学业任务	33.67%
	培养思维能力	68.34%
	掌握考试技巧	36.68%

表 2-8 的数据揭示了学生在兴趣与态度上的矛盾状态。一方面，说明文以其简洁、实用等特点吸引初中生的阅读兴趣，72.87%的学生表示比较喜欢或非常喜欢阅读说明文，表明学生对获取知识本身存在一定兴趣；另一方面，学生个人的写作主动性明显不足：高达 46.23%的学生“不太符合”主动尝试说明文写作，而“比较符合”和“完全符合”的合计比例为 53.77%，两者基本持平。这表明学生的阅读兴趣并未有效转化为写作的内驱力，二者之间存在显著断层，愿意阅读说明文却不愿意动笔写作，与前文所提的应试教育下的说明文教学关系密切。

值得注意的是，在关于写作意义的认知上，学生表现出较高的理性判断。占比最高的前三项依次为“培养思维能力”（68.34%）、“学会写作技巧”（65.83%）和“获得知识”（59.30%）。这显示大部分学生能够超越应试（“掌握考试技巧”仅占 36.68%）和完成作业（“完成学业任务”占 33.67%）的功利层面，认识到说明文写作对思维发展与能力提升的长远价值。然而，这种理性认知与实际写作行为（主动性不足）之间的反差，恰恰凸显了当前说明文写作教学在激发和维持学生写作动机方面存在短板。

3. 学生对自身说明文写作能力的认知

表 2-9 学生对自身说明文写作能力的认知

题目	选项	比例
6.对于自己写的说明文，你常常认为自己写得?	不满意	39.7%
	比较满意	54.27%
	非常满意	6.03%
7.你喜欢采用哪种学习方法学习说明文写作？（多选）	听教师讲授	75.38%
	小组讨论	57.29%
	自主学习	53.27%
	师生共同探究	58.79%
8.你认为说明文写作中最困难的是什么?	学会写作技巧	24.12%
	完成学业任务	43.72%
	培养思维能力	19.1%
	掌握考试技巧	13.07%

表 2-9 中，学生对说明文写作的自我评价层面，呈现出明显分化：54.27%的学生对自身说明文写作感到“比较满意”，但同时有 39.70%的学生明确表示“不满意”，而“非常满意”者仅占 6.03%。这表明有近四成学生在说明文写作中未能获得足够的成就感，其写作体验与自我效能感偏低，这可能是导致其写作兴趣与主动性不足（见表 2.2）的重要原因之一。

在学习方式偏好上，数据呈现一种“依赖传统”与“渴望互动”并存的矛盾心态。高达 75.38%的学生选择了“听教师讲授”，这强烈反映出他们对教师系统传授知识与技能的惯性依赖，也暗示其自主学习策略与信心的欠缺。与此同时，“小组讨论”(57.29%)、“师生共同探究”（58.79%）甚至“自主学习”（53.27%）也均获得过半学生青睐。这表明，受大班授课制影响，尽管学生已然习惯被动接受知识，但学生内心对于协作、探究等主动学习方式抱有显著期待，这为教学方式的变革提供了潜在心理接受基础。

第 8 题揭示了学生感知到的说明文写作的核心困难。在所有选项中，“完成学业任务”以 43.72%的占比高居首位，远超“学会写作技巧”（24.12%）和“培养思维能力”（19.10%）。这一数据具有深刻的警示意义：对于近半数学生而言，说明文写作的首要属性不是一种提升思维与表达能力的“学习活动”，而是一项亟待完成的、带有被动和强制性色彩的“学业任务”。这种认知将写作异化为外在负担，彻底消解了其内在的探究乐趣与交际价值，是导致学生写作动机匮乏、过程体验消极的关键心理症结。相比之下，对写作技巧、思维能力等本体性困难的感知占比反而较低，这进一步说明，当前说明文写作教学未能有效唤醒学生对说明文写作核心价值的认同，学生困于“为考而写”

的表层任务，难以进入深度学习层面。

4.说明文学习过程的体验与效果

表 2-10 说明文学习过程的体验与效果

题目	选项	比例
9.在八年级说明文写作课上，你常遇到的写作方式是?	先讲解，再写	46.23%
	先写，再讲解	11.56%
	先合作探究，再写	15.58%
	自行思考再写作	26.63%
10.学习说明文写作时，教师主要讲授什么知识?	结构分析	38.19%
	文体知识	11.56%
	写作技巧	42.21%
	考试技巧	8.04%
11.老师是否使用活动、游戏、视频等方式补充你的生活体验?	从未	13.07%
	偶尔	50.75%
	经常	30.65%
	每次都会	5.53%
12.老师是否联系生活实际创设说明文写作情境?	从未	4.52%
	偶尔	43.22%
	经常	45.73%
	每次都会	6.53%

表 2-10 反映了学生在写作课堂上的真实经历。近半数（46.23%）的课堂仍采用“先讲解，再写作”的传统线性教学模式，涉及“合作探究”的写作方式仅占 15.58%。与之对应的是第十题中教师讲授的核心是“写作技巧”(42.21%) 和“结构分析”(38.19%)，对说明文的写作教学重点明显偏向于文章形式的静态知识传授，这与教师调查问卷表 2-3 中得出的结论一致。

在情境创设与体验方面，可见说明文的习作教学与生活的联结是薄弱且不稳定的。超过一半的教师（50.75%）只是“偶尔”使用活动、视频等手段来弥补学生直接经验的不足；在创设写作情境上，45.73%教师能做到“经常”联系生活实际创设情境，6.53%教师做到每次都会联系生活实际创设情境，可见超过一半教师已认识到说明文的实用性并且能在真实语境中进行说明文写作的教学，数据同时也说明情境教学并未常态化开展，仍有接近一半学生的写作常常在缺乏真实语境和体验支撑的情况下进行。

5.说明文学习后的体验与效果

表 2-11 说明文学习后的体验与效果

题目	选项	比例
13.老师教授说明文写作时，教学方法多样吗?	基本没有	3.02%
	只有讲授	14.57%
	比较多样	66.33%
	非常多样	16.08%
14.说明文写作学习结束后，以下哪种情况较为符合你的现状:	能将所学知识灵活迁移运用实践当中	38.69%
	学了知识，但不知道怎么应用	49.25%
	学了知识，感觉也用不上	9.55%
	没有学到什么有用的知识	2.51%
15.你是否体验过项目式指导下的写作教学?	不进行	9.55%
	比较少进行	30.65%
	偶尔进行	44.22%
	经常进行	15.58%
16.通过项目式学习后，你是否认为自己的写作能力有所提高?	不认为	4.52%
	不太认为	24.62%
	比较认同	61.81%
	非常认同	9.05%

表 2-11 的第 13 题和第 14 题中，尽管 82.41%的学生认为教师教学方法“比较多样”或“非常多样”，但学习效果却不容乐观。近六成学生陷入“知识僵化”的困境——学了知识但不知道如何应用。仅有 38.69%的学生能实现知识迁移。这说明当前的说明文写作教学活动可能停留在形式的“多样”上，却未有效触及深度理解和迁移应用的核心。

通过第十五题看出，59.8%的学生有过项目式写作教学的体验，其中经常进行的只占 15.58%，可见实施多为零星尝试，并未形成稳定、常态化的项目式教学方式。另一方面，高达 70.86%的学生肯定其对提升写作能力的效果，可以合理推断出体验过项目式教学的学生群体是效果认同的主流，学生通过亲身经历项目为载体的写作过程，直观感受到其对写作能力的促进作用。

这也恰恰证明在说明文写作教学中，推广和应用项目式学习具有扎实的学生反馈基础，是顺应学情、提升写作教学实效的应然方向。

6.学生对说明文学习的评价与反馈

表 2-12 学生对说明文学习的评价与反馈

题目	选项	比例
17.说明文写作学习结束后有哪些类型的作业？（多选）	完成练习册	61.31%
	考试测验	59.8%
	个人手抄报	13.07%
	小组合作主题探究	31.16%
18.在写作过程中，你得到教师的指导一般是在?	下笔写作前	43.22%
	写作过程中	14.57%
	初稿完成后	35.68%
	很少得到指导	6.53%
19.对于老师批改后的作文，你是如何对待的?	认真阅读评语，按要求修改	80.9%
	阅读评语，不进行修改	10.55%
	只关注等级分数，不看重评语	6.53%
	基本不修改	2.01%
20.AI 时代，你愿意让它成为你写作上的帮手吗?	完全不接受	3.02%
	不太能接受	15.58%
	比较愿意	55.26%
	非常愿意	26.13%

表 2-12 显示了教学评价与反馈环节的状况。第 17 题对课后作业的调查中，“完成练习册”和“考试测验”以 61.31%和 59.80%位居一二，“小组合作主题探究”仅占 31.16%，可见在应试教育的大背景下，说明文的写作教学仍无法摆脱“为考而教”的桎梏，这也与最初说明文写作教学为何在初中语文教学中不受重视形成了闭环。

第 18 题在写作指导环节上，教师介入主要集中在“下笔写作前”（43.22%）和“初稿完成后”（35.68%），而在“写作过程中”的指导仅占 14.57%。这种“两头重、中间空”的指导模式，使得学生在最需要支持的核心创作阶段处于孤立状态。结合教师问卷的第十八题，虽然教师群体已经意识到说明文写作教学的评价要从结果导向走向过程导向，更关注对学生习作过程的评价，但在实际习作过程的指导上，学生仍难以受到切实有效的指导，这也是我们本次研究的价值所在。

仍有绝大多数学生（80.90%）会认真对待教师评语并进行修改，显示出良好的修改意愿。此外，超过 80%的学生（55.26%+26.13%）对利用 AI 辅助写作持开放态度，这为创新评价与指导方式提供了技术接受度基础。可见，将评价融入项目全过程，利用技术工具支持过程性指导，并将作业转化为具有实际意义的项目成果具有重要研究价值。

基于前文翔实的问卷调查，对当前初中说明文写作教学的核心困境进行系统性归因与深度剖析。研究发现，问题并非孤立存在，而是在教师、学生、教材等多个层面相互交织、彼此牵制，为突破这一困境，以下将从教师、学生、教材三个层面，对说明文写作教学在实践中的关键矛盾进行总结性阐述。

2.3 教师教学层面归因

教师是教学活动的直接设计与实施者，其观念与行为是决定教学样态的核心。调查揭示，一线教师在说明文写作教学中普遍处于一种“认知上肯定、实践中保守”的知行困局，具体表现为对说明文写作教学的目标设定、教学方法、过程与评价、教师个人素养五个维度的矛盾。

2.3.1 教学目标价值窄化：素养导向与应试教育的博弈

针对说明文教学，课标在第四学段（7—9 年级）学业质量描述中指出：“阅读新闻报道、说明性文字以及非连续性文本，能区分事实与观点；能提取、归纳、概括主要信息，把握信息之间的联系，得出有意义的结论；能利用掌握的多种证据判断信息的真实性与可信度，能运用文本信息解决具体问题。”[①]在第四学段的表达与交流中要求：“写简单的说明性文章，做到明白清楚。”[②]可见，课标对初中阶段说明文的阅读与写作有明确要求，教师在日常语文教学中不但要进行说明文阅读教学，更要落地说明文的写作教学，努力帮助学生达到能运用说明性语言写作，表达上明白清楚、有逻辑性。

对于说明文写作教学的目标设定绝大多数教师（83.05%）在观念上认同说明文写作教学的核心在于“培养观察、分析与逻辑思维能力”，这充分体现了对新课标素养导向的正确认识。然而，冰冷的现实数据却指向了另一番景象：高达 52.54%教师在实际教学中最重视的内容，仍是与中考阅读考点直接挂钩的“说明方法、顺序与语言的讲解”，50.85%的教师直言不讳地将“满足考试要求与提升应试技巧”作为重点。

笔者在访谈时，有一位初三教师直言：说明文写作在她日常教学中基本不出现，她教书二十多年也很少触及对此进行专门训练，因为中考不涉及说明文写作，所以教学上自然得以淡化，以节省时间用于更关键的得分点训练。笔者追问下，她指出说明文教学在她看来需要掌握的不外乎说明语言、说明顺序和说明逻辑这些基本知识，足以应付中考即可。在笔者接触的 15 名访谈者中，有 8 名教师认为说明文写作相比记叙文、议论文而言相对简单，只要掌握基本的说明知识，不需要刻意训练，也能写出一篇合格的说明文，所以排在另外两种文体之后，此外，由于说明文写作简单易掌握，无需过多的写

[①]中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准[S].北京:北京师范大学出版社,2022:42.
[②]中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准[S].北京:北京师范大学出版社,2022:16.

作指导和训练，这也是他们之所以不在说明文写作教学上下功夫的另一原因。

认知与行为的显著反差，主要源于中考评价的指挥棒效应。当写作成效未被纳入评价体系时，说明文写作的育人功能被压缩，沦为阅读题的知识附庸，导致教学重心偏向静态知识操练，其培养学生科学思维、解决真实问题的“生活价值”与“全局理解”功能便遭到忽视。这不仅是教学目标的窄化，更是对说明文文体教学本质的偏离。

2.3.2 教学方式同质固化：教学理念与课堂实践的背离

项目式学习所强调的“真实性、探究性、合作性”与说明文写作的实践属性本就高度契合，然而调查发现，理念向行为的转化并不顺畅：虽有近四成教师会有意识创设真实情境，但 72.88%的教师“很少”设计需合作探究的真实任务作为课后实践作业。在访谈中，教师们普遍持以下观点：初中语文课程安排紧张、时间少任务重，实践探究环节费时费力，不好组织和评价，所以项目式学习不是习作教学的课堂主要组织形式。

在课堂组织方面，44.07%的教师仍采用“先讲解知识，再布置写作”的讲授模式，反映出教师主导的“班级授课制”仍是当下主流教学形式，另有 23.73%的教师采用“先布置任务让学生写作，再针对性讲解”的作后指导模式，但此类指导多为“事后补救”，难以在学生遭遇写作困境的关键时刻提供有效支持。而真正体现课标理念的“组织小组合作探究，在此基础上写作”(15.25%)和“创设情境，引导学生自主构思后写作”(16.95%)等多元教学方式，在实际课堂中仍属边缘存在。教学方式的高度同质化，反映出教师对“怎样教写作”的理解仍停留在单一的知识传递范式层面。

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》在“教学建议”中明确提出，教师应“创设真实而富有意义的学习情境，凸显语文学习的实践性”，要“引导学生在多样的日常生活场景和社会实践活动中学习语言文字运用”[①]。课标特别强调“增强课程实施的情境性和实践性”，倡导“做中学”“用中学”“创中学”的教学理念，要求教师“积极探索新型教学方式，鼓励开展大单元教学、专题式学习、项目式学习、任务型学习和跨学科学习”[②]。这表明，教学方式的多元转型已成为新课标背景下语文教学改革的明确方向，说明文写作教学理应顺应这一趋势，在多样化的实践活动中培养学生的语言文字运用能力。

教学方式的固化还体现在写作任务类型的单一设计上。高达 72.88%的教师“很少”设计来源于真实生活、需要学生合作探究的实践性写作任务。这意味着，学生接触到的写作任务大多局限于“完成课后习题”“撰写考场作文”“整理读书笔记”等纸笔练习层面，而缺乏“为社区撰写宣传文案”“为校园景观设计解说词”“为科技节制作产品说明书”等具有真实读者、真实目的、真实语境的多元任务类型。课标强调语文学习应

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,2022:45.
② 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,2022:46.

“联结课堂内外、学校内外，拓宽语文学习和运用领域”，而当前教学实践中真实写作任务的缺失，恰恰背离了这一要求，使说明文写作教学长期处于“为写作而写作”的封闭循环中。

究其原因，教学方式的同质固化与教师对课标理念的理解偏差密切相关。访谈中，有教师坦言：“说明文写作不考，何必花那么多时间搞项目、搞活动？把知识点讲清楚，学生能应付考试就够了。”也有教师表示：“小组合作太费时间，课堂纪律不好控制，评价起来也麻烦，不如自己讲来得高效。”这些观点固然反映了教师面对现实教学压力的无奈，但也折射出对课标“增强课程实施的情境性和实践性”要求的窄化理解。新课标所倡导的教学方式多元，并非要求教师每节课都开展项目式学习，而是强调应根据不同的教学目标、教学内容、学情特点，灵活选用适切的教学方式，构建“讲授—探究—实践—反思”相互补充、有机融合的教学生态。

2.3.3 教学过程缺乏指导：“过程写作”与“结果评价”失衡

写作教学的本质是思维外化与精细打磨的过程，有效的指导应贯穿始终。

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》在“教学建议”中明确指出，教师应“注重写作过程中学生的思维发展与表达能力的提升”，要“引导学生经历从构思、起草、修改到完成的完整写作过程”[①]。这表明，写作教学的重心应从“结果评判”转向“过程指导”，让学生在持续的反馈与修正中实现思维能力的进阶发展。

然而，调查数据显示，当前说明文写作教学的指导模式呈现出显著的“缺少有效过程指导”特征。学生问卷反馈显示，教师对习作的指导多集中于“下笔写作前”（43.22%）的指令发布与“初稿完成后”（35.68%）的批改点评，而在学生最需要支持的“写作过程中”，能够获得及时指导的比例仅为 14.57%。这一“两头重、中间空”的指导格局，实质上是传统“文章写作”范式下“结果评价”惯性的延续——教师更关注学生“写出了什么”，而较少介入学生“怎么写”的思维过程。学生在构思时遭遇的困惑、起草时出现的逻辑断裂、修改时面临的表达瓶颈，往往因缺乏及时的支架支持而被搁置或绕过，最终影响写作质量的实质性提升。

过程性指导的缺失与教师对自身角色的认知密切相关。在传统教学范式中，教师往往将自己定位为“评判者”——学生完成写作后，教师进行批改打分。而在项目式学习所倡导的“过程写作”范式中，教师的角色应从“评判者”转变为“引导者”，在学生构思、搜集资料、起草、修改、编辑等各个环节提供适时的支架式反馈。这种转变要求教师具备更强的过程观察能力与即时指导能力，能够敏锐地捕捉学生的写作困境，并在不替代学生思考的前提下提供恰到好处的支持。

[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,2022:28.

2.3.4 评价体系导向偏差：形式多元与素养核心的脱节

评价是教学改革的关键杠杠。调查显示，评价形式已呈多元化趋势：教师评价（88.14%）与小组互评（74.58%）成为主流，学生自评（47.46%）亦得到一定关注，评价维度也从成绩扩展至课堂参与、练习完成等不同方面。

然而，这种形式多元并未真正对接深度学习的素养目标。核心问题在于，评价内容与项目式学习所追求的“核心素养”严重脱节：69.49%的评价关注“平时写作练习完成情况”，仅 20.34%的教师重视“在项目成果中体现的综合能力”。评价仍侧重于知识点掌握与任务完成度，而非对真实项目中探究、协作、创新与问题解决能力的综合考查。此种脱节的评价体系，无法为项目式写作教学提供有效引领与反馈，反而可能因与教学目标不一致而弱化改革成效。

2.3.5 教师素养双重短板：学科自信与新知储备不足

教师的专业底气与前沿认知是教学创新的基础。调查发现，教师在说明文写作教学方面存在明显短板。在学科自信方面，72.88%的教师自评写作水平为“一般”或“不太擅长”，这种自信缺失影响其过程指导、范文示范与精准评价的权威性，易使教学流于表面。在新知储备方面，教师对项目式学习普遍认知模糊：仅约 27%的教师表示有所了解并尝试过，72.88%的教师处于“听说过但不熟悉”或“完全不了解”状态。学科自信与新知储备的双重不足，使教师难以胜任项目式学习中的引导角色。

综上，教师层面呈现的是外受应试压力、内受素养局限的复杂情境。由于目标、方法、评价之间的系统性错位，学生即便掌握说明文知识，也难以在真实、综合的写作任务中有效调用。理念与实践之间的鸿沟，正是当前说明文写作教学的关键症结。这些矛盾呼唤更具整合性、支持性与可操作性的教学框架，从而将教师从“唯考点”论中解放出来，为其开展素养导向的教学提供清晰路径、有效工具与科学评价支持。这正为项目式学习的引入，提供了最直接而迫切的现实诉求。

2.4 学生学习层面归因

2.4.1 学习动机功利化，缺乏内在驱动力

学生对说明文写作的学习动机呈现出显著的“认知认同”与“行为疏离”并存在趋向功利化的特征。调查数据显示，72.87%的学生表示“比较喜欢”或“非常喜欢”阅读说明文（表 2-8），可见学生对获取知识、认识世界本身存在兴趣，这为说明文写作教学提供了潜在的积极心理基础。然而，当兴趣需要转化为主动的写作实践时，学生的动力却明显不足：高达 46.23%的学生表示“不太符合”主动尝试说明文写作（表 2-8），

反映出阅读兴趣并未有效转化为写作内驱力，二者之间存在断裂。

进一步分析学生的认知层面，发现学生对说明文写作价值的理解存在一定深度。68.34%的学生认为其意义在于“培养思维能力”，65.83%选择“学会写作技巧”，59.30%选择“获得知识”（表 2-8）。这表明大部分学生能够超越纯粹的应试目的（“掌握考试技巧”仅占 36.68%），从思维发展与能力建构的角度理性看待说明文写作的价值。然而，这种理性认知与消极的写作行为形成了鲜明反差。究其根源，在于当前教学将写作异化为一项外在的“学业任务”。表 2-9 数据显示，43.72%的学生认为说明文写作中最困难的是“完成学业任务”，占比远高于“学会写作技巧”（24.12%）和“培养思维能力”（19.10%）。这表明对于近半数学生而言，写作的首要属性并非充满意义的探究与表达活动，而是被动完成、带有强制性的课业负担。这种“为任务而写”的功利化心态，严重消解了写作的内在乐趣与交际本质，导致学生缺乏主动探索与创新表达的精神，习惯于被动接受知识，未能真正认识到说明文写作在帮助其形成科学认知方式、理性观察与分析客观世界方面的深层价值。

2.4.2 学用脱节，知识难向能力迁移

学生在说明文学习上普遍面临“知识掌握”与“实践应用”之间的鸿沟，即“学用脱节”问题。尽管 82.41%的学生认为教师教学方法“比较多样”或“非常多样”（表 2-11），但学习效果却不容乐观。调查显示，学习结束后，49.25%的学生陷入“学了知识，但不知道怎么应用”的困境，另有 9.55%认为“学了知识，感觉也用不上”，合计近六成学生未能实现有效的知识迁移。仅有 38.69%的学生认为自己能够“将所学知识灵活迁移运用到实践当中”。这深刻揭示出当前说明文写作教学更偏重于形式多样的知识传授，学生对知识的掌握仅仅停留在回答说明文的阅读题层面，教师未能有效搭建从知识理解到情境化应用的桥梁，学生缺少在真实情境下的有效运用说明文知识的场景。

这种脱节具体体现在两个方面。其一，对说明对象的知识储备与探究能力匮乏。说明文写作的基础是对说明对象准确、深入的了解。然而，受限于课堂以教师讲授为主，以及课外真实探究活动不足，学生难以积累关于具体事物的系统性知识，写作时往往缺乏真实、翔实的素材支撑。其二，在具体写作情境中灵活运用知识的能力不足。学生即便熟记了说明方法、说明顺序等文体知识，但在面对具体的说明对象和明确的写作任务时，往往不清楚“如何选择合适的说明方法、说明顺序和说明语言”来达成最佳说明效果。这在事理性说明文的写作中尤为突出，此类文体要求构建严密的内在逻辑链来解释事理成因、阐明科学原理。学生普遍缺乏构建这种逻辑链条的能力，导致行文逻辑混乱，观点与材料之间、原因与结果之间缺乏清晰、有力的论证关系。学用之间的断裂，使得学生所学的静态知识难以转化为在复杂、真实情境中解决实际写作问题的动态能力。

2.4.3 期待新型学习方式，乐于尝试

尽管学生习惯于传统讲授式课堂，但调查数据显示，他们对协作、探究等新型学习方式抱有显著期待，并对项目式学习持积极肯定态度。在学习方式偏好上，除“听教师讲授”（75.38%）外，“小组讨论”（57.29%）“师生共同探究”（58.79%）和“自主学习”（53.27%）均获得了过半学生的青睐（表 2-9）。这表明，在被动接受知识的课堂常态下，学生内心渴望更多的互动、合作与自主探究机会，这为教学方式变革提供了良好的心理接受基础。

更为直接的数据支撑来自学生对项目式学习（PBL）的亲身体验与反馈。调查显示，59.80%的学生有过项目式写作教学的体验，在这部分有体验的学生群体中，高达 70.86%的学生认为通过项目式学习，自己的写作能力有所提高。这一数据具有重要的指向意义：学生通过亲身参与以项目为载体的、完整的探究与写作过程，直观感受到了其对综合写作能力的促进作用。

这种基于体验的积极反馈，与他们对合作探究学习方式的期待相呼应，共同构成了推动说明文写作教学向项目式学习模式转型的强劲学情动力。它表明，引入真实情境、强调合作探究、注重成果导向的项目式学习，不仅符合课程改革的方向，也契合学生内心对有意义、有挑战、有协作的学习体验的深层需求，有望将学生从被动、功利的学习状态中解放出来，激发其内在的写作热情与创造潜能。

2.5 教材编排层面归因

统编版初中语文教材对说明文内容的编排体现了清晰的课程设计逻辑。从整体结构来看，教材将说明文教学相对集中地安排于八年级，形成“事物说明——事理说明”两个递进单元：八年级上册第五单元以“抓住特征说明事物”为核心，选编《中国石拱桥》《苏州园林》《蝉》《梦回繁华》等典范篇目，配套写作任务聚焦“介绍某一建筑或科技新产品”，着力培养学生观察并抓住事物核心特征的能力；八年级下册第二单元则聚焦事理性说明文，选编《大自然的语言》《阿西莫夫短文两篇》《大雁归来》《时间的脚印》等课文，写作训练在“抓住特征”的基础上进一步强调“合理安排说明顺序”。这种以文体类型为框架、分设单元并配以明确写作训练点的编排方式，体现了教材编写者对说明文知识体系的系统梳理和对学生认知规律的尊重，结构清晰、逻辑合理，对说明文核心训练点的落实较为到位，为教师开展单元整体教学提供了良好的基础框架。

然而，在肯定教材整体架构合理性的同时，也应看到其在局部支撑层面存在的一些可完善之处。其一，单元设置相对集中导致写作训练总量不足。将说明文教学高度集中于八年级两个单元，虽有利于专题突破，但也使说明文写作训练在初中三年语文课程中

占比偏低、分布不均。学生写作能力的形成依赖于持续、反复的实践，有限的单元设置难以支撑学生完成从知识理解到熟练应用的深度转化，容易使说明文写作教学沦为阶段性的学习任务，难以融入学生长期的语文能力发展脉络。

其二，单元之间的衔接支撑略显薄弱。一个突出的例证是：八年级下册事理性说明文单元在指导学生“合理安排说明顺序”时，所举范例主要引自八年级上册的事物说明文单元课文。这种跨单元援引的做法虽体现了知识的前后关联，但也从侧面反映出下册单元课文自身在提供针对性写作范例与支架方面存在一定不足。这种编排上的缝隙，容易导致教学实施时出现内容依托上的空档或重复，教师若缺乏有效的二次开发与整合，学生则难以获得针对事理说明这一特定难点所需的足够清晰的学习支持。

其三，对高阶文体的写作指导资源稍显不足。访谈中教师普遍反映，事理性说明文因要求学生构建严密的逻辑链条、厘清复杂事理关系，教学难度显著高于事物说明文。而教材在有限篇幅内对这类高难度文体的写作支持相对有限，加之中考评价体系不涉及说明文写作的现实，共同导致了教学中普遍的“知难而退”现象。教师倾向于将有限课时集中于有明确考点的阅读知识讲解，而非需要大量过程指导的写作实践，这使得教材中本已有限的写作训练设计也难以真正落地。

综上所述，教材作为课程实施的核心载体，其编排逻辑直接影响教学重心的分布。当前说明文在教材中的编排方式，在整体架构上体现了清晰的课程设计理念，但在写作训练的持续性、单元间的衔接支撑、高阶文体的指导资源等方面，仍存在需要进一步完善的实践空间。这并非否定教材编写的权威性与科学性，而是从教学实施的角度，呼唤教师在教学实践中发挥专业能动性，通过二次开发与整合，补足教材的局部短板，使说明文写作教学更好地落实课标“写简单的说明性文章，做到明白清楚”的素养要求。

第三章 项目式学习与初中说明文写作教学的实践框架与策略

基于前一章的现状调查与深度剖析，可以发现在教师、学生、教材三个层面说明文写作教学均面临着系统性困境。这些困境相互交织，共同导致说明文写作教学陷入价值窄化、动机缺失、学用脱节的恶性循环。面对这一现实，亟须一种能够整合素养目标、激活学习过程、联结真实情境的教学范式作为突破口。项目式学习以其鲜明的“真实性、探究性、合作性”与“成果导向”为特征，为摆脱上述困境提供了极具潜力的理论框架与实践路径。

3.1 项目式学习与初中说明文写作教学的学理契合

关于项目式学习下的说明文写作教学，笔者概述为：教师创设真实写作任务情境，支持学生通过自主、合作方式，持续探索真实、有挑战性的问题，进行具体、有结构的语言实践，形成有实用性、审美性、创造性的公开作品，促进学生语文核心素养的形成与迁移，完成以写作为核心的综合性语言实践活动。项目式学习与说明文写作在核心理念、过程逻辑与成果属性上存在高度的内在契合性，这正是二者能够深度融合的根本前提。

3.1.1 理念契合：真实情境与写作动机的整合重塑

首先，在核心理念上，项目式学习强调在真实、复杂的情境中解决问题，追求知识的“生活价值”与“全局性理解”，这与说明文写作的实用性与交际本质不谋而合。说明文写作并非孤立的文字练习，其根本目的在于向明确的读者清晰、准确、有条理地传递信息，解决“未知者”的认知需求。项目式学习所倡导的“真实驱动性问题”，恰好能为说明文写作提供天然的、富有意义的情境，以及明确的“写作目的”与“读者对象”，使写作从为应试而生的“虚假任务”回归为解决真实问题的“交际行为”。例如，为校园新落成的生态园制作植物解说牌、为社区老人编写智能手机使用指南等，都是将说明文写作嵌入真实的项目情境中。

落实在教学上，就是重塑写作动机，变“被动任务”为“主动探究”。调查显示，学生对说明文的写作兴趣低、视写作为负担的关键在于缺乏真实语境与内在驱动力（见表 2-8、2-9）。项目式学习通过设置源自生活、具有挑战性的驱动性问题，将写作任务转化为解决真实问题、创造真实成果的必要环节。当学生为了完成一个自己认同的项目，如“策划一届校园科技节并向家长进行网络直播介绍”而必须撰写活动方案、展品说明、直播解说词时，写作便成为实现共同目标、展现个人价值的工具，其内在动力得以自然

生发。学生对合作探究学习方式的期待也能在项目式学习中得以充分满足，同伴间的协作与思维碰撞将进一步增强写作过程的参与感与趣味性。有了明确的写作对象和写作目的，自然能将写作任务由“被动任务”化为“主动探究”。

3.1.2 过程契合：探究循环与写作支架的系统构建

其次，在过程逻辑上，项目式学习是一个包含持续性探究、协作建构与迭代反思的完整循环。这一过程与一篇高质量说明文产生的内在历程高度重合。完成一篇说明文，需要经历明确说明对象、搜集整合资料、梳理内在逻辑、选择适宜说明方法、组织语言表达、并根据反馈修改完善等多个环节。项目式学习框架恰恰能够系统地承载和推动这一系列复杂认知活动。它引导学生在项目推进中，像“专家”一样为了完成一个公开的、有意义的成果（如一份完整的调查报告、一个科普短视频脚本、一本产品手册）而主动进行规划、探究、协作与创造，从而使写作过程自然而然地融入一个有目的的、持续性的探究活动之中，而非一个割裂的、一次性的作业。

为了让学生在写作过程中，不再处于“黑箱”操作，项目式学习下的说明文写作教学重在提供写作过程的支架，意在破解“指导缺失”的困境，在实际教学中教师对学生的写作指导贯穿项目始终，角色从知识的单向传授者转变为项目的设计者、过程的教练与资源的协调者，在项目推进的不同阶段，如选题立项、信息搜集、大纲拟订、初稿撰写、修改完善、成果发布过程中，教师适时提供针对性的策略指导、范例引路和反馈支架。这种嵌入真实任务进程的、持续性的指导，能帮助学生将静态的文体知识（如说明方法、说明顺序）在动态的应用情境中加以理解、选择和调整，有效弥合“学”与“用”的鸿沟。同时，项目式学习中的小组合作、成果汇报等形式，也为教师及时了解学生进度与困难、提供过程性干预创造了常态化机制。

3.1.3 成果契合：公开展示与综合素养的整合发展

最后，在成果属性上，项目式学习注重产生公开的、具有实际价值的成果。这直接呼应并强化了说明文写作的“读者意识”与“社会效用”。当学生的写作成果不再是仅由教师评阅的试卷或作文本，而是可能被真实读者阅览、使用的校园公告、科普展板、社区宣传材料时，其写作的责任感、严谨性与表达欲望将被极大激发。这种从“为教师写”到“为真实读者写”的转变，能够有效解决前文所述学生写作动机功利化、视写作为“学业任务”的症结，让写作回归其沟通与服务的本质，对实用性文体之一的说明文来说更是如此。

传统的说明文教学易滑向对文体知识的机械操练，而项目式学习则推动写作能力与高阶思维、合作精神、信息素养等多维素养的融合发展。在完成一个综合性项目的过程

中，学生为了写好说明文字，必须主动观察、搜集资料（信息整合能力），分析梳理事物特征或事理逻辑（逻辑思维能力），考虑读者认知水平以调整表达（读者意识与语言运用能力），并与同伴分工协作、沟通观点（合作交流能力），以此提升个人的综合语文核心素养。项目最终形成的成果，是对其探究深度、思维品质与表达水平的综合体现，为建立科学的“教学评一体化”体系提供了天然载体。

3.2 项目式学习下初中说明文写作教学的核心原则

为确保项目式学习与初中说明文写作教学的深度融合能够有效实施，切实指向学生语文核心素养的发展，在初中说明文写作教学中引入项目式学习，需明晰三大原则：真实性、探究性和结果性，具体包括：

3.2.1 真实性原则：任务源于真实情境，写作服务于实际交际

真实性是项目化学习的核心特征之一。

真实性原则要求说明文写作教学必须植根于具有实际意义的现实情境，使写作行为超越课堂练习的范畴，成为一种真正的社会交际活动。真实性体现在三个相互关联的层面：一是任务情境的真实性，即驱动性问题应来源于学生生活、学校社区或更广泛社会领域中真实存在的沟通需求或待解决的问题；二是读者对象的真实性，意味着写作必须有明确或潜在的、具体的读者群体，学生的文字必须考虑该群体的认知水平、信息需求与阅读期待，从而培养强烈的读者意识；三是成果功能的真实性，指写作产出的最终形式与发布渠道应具有实际应用价值，如制作成展板、手册、推文、解说视频等，并能在真实或模拟的场合中被阅读、使用与评价。

荣维东、刘建勇指出，学习情境的“真实性”关键在于“要尽可能与学生的生活、经验、情感发生关联”，它可以是学生所面对的学校、家庭和社会生活本身，也可以是创设出的真实生活情境。情境的真假，并不在于它是否真的要在生活中发生，而在于它是否反映生活真实，是否能够激发学生的学习兴趣和参与动机，有效激活学生的相关知识经验。[①]在说明文写作教学中，真实性原则体现为写作任务应来源于学生真实的生活需求，写作成果应面向真实的受众群体。传统说明文写作往往陷入“为写作而写作”的困境，学生不清楚“写给谁看”“为什么写”，导致写作动机缺失、表达空洞。项目化学习通过创设真实的交际情境，赋予写作以实际交际功能，让学生在“完成真实任务”的过程中习得并运用说明文写作知识。

以“校园文化代言人”项目为例，项目创设了“为七年级新生设计校园景观解说词”的真实任务情境。这一情境的“真实”体现在三个层面：一是角色真实，学生被赋予“文

[①]荣维东,刘建勇.语文学习情境的学理阐释与创设策略[J].语文建设,2022(5):22.

化传播中心特聘代言人”的身份，产生责任感和使命感；二是受众真实，解说对象是即将入学的七年级新生，他们了解校园的真实需求；三是成果真实，最终形成的《校园景观解说手册》将被用于新生入学教育，服务于实际的文化传播。正如张广涛、张晓红所言，“语文项目化学习强调语文与学习与生活的联系，凸显了语文课程的实践性，体现了‘生活教育’的理念”。[①]这种源于真实生活、服务于实际交际的写作任务，能够有效激发学生的写作动机，使说明文写作从“课堂作业”转化为“生活作品”。

贯彻真实性原则，本质上是将写作从一种被评估的学科任务，还原为其本真的面貌——为达成特定交际目的而进行的意义建构与信息传递，从而为学生注入持久的内生动力。

3.2.2 探究性原则：写作嵌入项目探究，知识在问题解决中建构

探究性原则强调对学生说明文写作能力的培养应置于对某一主题的持续性探究过程中，而非通过孤立、静态的知识讲解来实现。

项目化学习的本质是“通过一系列自主探究活动解决项目中真实、复杂的现实问题，并在完成项目任务的过程中进行自主建构式学习”。[②]在说明文写作教学中，学生为了完成一个有价值的公开成果，必须主动经历“发现问题——规划方案——搜集与分析信息——整合与创造——反思优化”的完整探究循环。在此过程中，对说明对象（事物或事理）的深入了解成为写作内容准确性的基础，而对如何清晰、有效、有逻辑地呈现这些内容的考量，则驱动着学生对说明方法、说明顺序、语言特点等文体知识进行情境化的选择、尝试与调整。

此外，教师的角色也随之转变，从知识的传授者变为探究过程的设计者与支架的提供者，通过设计循序渐进的子任务、提供多样化的信息资源、组织中期研讨与反馈，引导学生在“做”中“学”，在“研”中“写”，最终实现写作策略与思维方式的自主建构与深度理解。安富海指出，项目化学习的核心要素是“创设能够引导学生积极主动探索的驱动性问题，它能使整个项目活动创造性地持续进行”。好的驱动性问题应具备真实性、价值性、趣味性、可行性、挑战性和伦理性等特征，并必须承载学科核心知识。[③]在说明文写作教学中，驱动性问题一头连接学科本质（说明文的特征、顺序、方法），一头连接学生生活的真实世界，让学生在探索和解决问题的过程中理解并运用说明文写作的核心知识。

“校园文化代言人”项目以“如何让七年级新生迅速被你负责的景观吸引，并理解其独特价值与文化内涵”为核心驱动问题，并将这一问题分解为三个阶段性的子问题：

[①]张广涛,张晓红.语文项目化学习的三种实践样态[J].教学与管理,2024(1):37.
[②]郭凯荔.基于核心素养的语文单元项目式学习探索[J].语文建设,2025(6):56.
[③]安富海.项目化学习的实践困境及改进策略研究[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2022,51(4):121.

第一阶段聚焦“如何抓住景观特征”（观察分析），第二阶段聚焦“如何组织特征、安排顺序、运用方法”（文案撰写），第三阶段聚焦“如何将书面解说转化为生动讲解”（展示表达）。学生在解决这些子问题的过程中，逐步建构起说明文写作的核心知识体系。正如郭凯荔所言，“知识来自解决现实问题所获得的实践经验的反复检验与抽象概括，在本质上具有综合性、整体性、系统性”。[①]

项目还设计了一系列探究工具支持学生的探究过程：在“归纳旧知”环节，学生通过精读《中国石拱桥》《苏州园林》等课文，自主归纳“抓住特征”的策略，填写《“抓住特征”策略归纳与辨析表》；在“实地探访”环节，学生运用多角度观察法记录景观特征，填写《校园景观特征观察记录表》；在“解说路线图”环节，学生通过绘制可视化路线图，自主发现“空间顺序”“时间顺序”“逻辑顺序”的适用场景。这些探究活动将写作知识的学习嵌入真实的问题解决过程，实现了李侠、刘迪所说的“将知识与学生现实生活、现有知识水平建立联系”。[②]

3.2.3 结果性原则：写作在互动中生成，评价在多元评议中完善

项目化学习强调“生成公开成果”，因为“公开成果是学生深度思考、深层理解和创造性解决问题成果的体现”，“可以激发学生新的学习动机”。安富海进一步指出，“学习成果应基于核心知识，回应驱动性问题，体现学生发展与学习目标的相关性，并能展现学生对学习目标的理解”。[③]在说明文写作教学中，结果性原则体现为写作成果应具有公共性、可展示性，并在多元主体的互动评议中不断完善。

结果性原则的深层含意在于：写作不是孤立的个人行为，而是在社会交往中的意义建构过程。张广涛、张晓红认为，在项目化学习中，“学生在完成一个真实项目的活动中，需要历经项目驱动、材料收集、调研观察、活动体验、复盘反思、内化建构、思维迁移”，[④]最终形成有意义的“言语作品”。这一过程离不开与他人（同伴、教师、家长、社会人士）的互动交流，更离不开多元主体参与的全程性评价。

“校园文化代言人”项目设计了完整的成果展示与评价体系。首先，项目的最终成果具有公共性：《校园景观解说手册》将以图文版形式呈现，并在“校园文化博览会”上公开展示；学生将以模拟讲解的形式面向真实观众（师生代表、家长）进行现场解说。其次，评价贯穿项目全过程：第一阶段设置策略迁移、项目规划、观察记录等维度的评价；第二阶段设置说明对象特征、说明方法、说明顺序、说明语言、图文配合等维度的评价；第三阶段设置团队协作、探究能力、文案质量、展示效果、创新能力、迁移能力等维度的评价。每一阶段的评价量表均由学生、小组、教师共同参与完成，实现了李方

[①]郭凯荔.基于核心素养的语文单元项目式学习探索[J].语文建设,2025(6):57.
[②]李侠,刘迪.项目化写作的内涵、价值与实施逻辑[J].语文建设,2024(3):34.
[③]安富海.项目化学习的实践困境及改进策略研究[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2022,51(4):122.
[④]张广涛,张晓红.语文项目化学习的三种实践样态[J].教学与管理,2024(1):39.

顺所说的“自评、互评、师评结合的评价机制”。[①]

尤为重要的是，项目强调“基于证据的反思与作品迭代”。在公开展示环节，观众填写反馈卡，提出建议或疑问；小组收集反馈后形成“回应与改进设想”，据此修改作品；最终，学生撰写《我的说明文写作思维成长报告》，系统梳理学习过程中的收获、困难与解决策略。这种“展示—反馈—修改—反思”的完整循环，使写作成果在多元评议中不断优化，使学习经验在反思迁移中持续生长。田春梅、张华指出，“表现性评价应贯穿项目化学习的全过程，确保评价与教学的深度融合”，“不仅能让学生清晰认知自身的学习轨迹，还能借助持续的反馈不断优化学习策略，深化自我认知，从而实现学习目标”。[②]

综上所述，项目式学习与说明文写作具有深层的逻辑同构性，其应用能够直指当前教学的核心弊端，在激发动机、支持过程、整合素养等方面发挥不可替代的作用。为此，需系统构建以真实项目为引领、以探究写作为主线、以素养评价为保障的新型教学策略体系。这不仅是应对现实困境的迫切需要，更是推动说明文写作教学实现育人价值回归、落实语文核心素养培养的必然选择。

3.3 项目式学习下初中说明文写作教学的实践框架

项目式学习在语文教学中的实施需要遵循系统化的实践框架。荣维东、荣曼老师依据项目化学习相关设计要素，提出项目化写作任务设计的五个关键环节：设计真实有效的写作任务情境（含直接使用、补充优化、重构三种路径）；提炼核心知识与转化教学目标；基于情境任务设计驱动性问题；拆解驱动性问题与设计进阶性子任务；公开展示项目化写作成果与反思改进。[③]

这与项目化学习设计与实施的主要阶段“入项、知识与能力构建、探索与形成成果、修订与评价、反思与迁移”基本吻合，再结合说明文写作教学的学科特点，本研究将其实践框架概括为入项阶段、施项阶段和出项阶段三个核心环节。

3.3.1 入项阶段：驱动问题的设计与准备

入项阶段是项目化学习的启动环节，其核心任务是通过精心设计的驱动问题和充分的学情评估，为学生进入项目探究做好认知准备和情感动员。研究表明，入项活动旨在“激发好奇心”和“引起探究”，是一种相对短暂的体验，类似于传统讲授法的课前激趣导入环节。不同的是，传统语文课堂两三个课时教授一篇文章，而项目式学习方式下

[①]李方顺.学习支架:撬动项目式学习的支点[J].语文建设,2023(6):66.
[②]田春梅,张华.初中语文项目化学习表现性评价的设计与实施——以统编版八年级上册第二单元为例[J].教育科学论坛,2025(9):23.
[③]荣维东,荣曼.项目化写作任务设计流程与策略[J].中学语文教学参考,2025(43).

的语文教学周期短则一两周，长则数周，因此教师在设计入项活动时，不仅要铺垫适当背景知识、激发其学习兴趣，更要鼓励学生提出能够推动学习的“问题”，形成问题链，在入项环节明确项目式学习的“驱动性问题”。

3.3.1.1 凝练核心知识，锚定素养目标

面对新知，学生如何才能精准定位，在入项环节理解知识、提出有价值的驱动问题，这就需要教师在备课时能凝练单元核心知识，将知识点形成逻辑框架并结合素养要求设定合理教学目标。

首先要明白：项目式学习不是对学科知识的简单罗列，而是指向“核心知识”的深度理解和迁移运用。巴克教育研究所将项目式学习定义为“一套系统的教学方法，它是复杂、真实问题的探究过程，也是精心设计项目作品、规划和实施项目任务的过程”。[①]在此过程中，学生必须掌握核心知识和相关必要信息，从而能回答或解决这些问题，整个过程会促进学生对知识更深层次的学习和持久性理解。

有别于传统教学更关注学生对知识点的理解和掌握，项目式学习需要结合教材范文和课程标准，围绕写作的任务进行整体规划，确保教学设计具有系统性和针对性，因此教师要具备整合课程内容和课程资源的能力。夏雪梅强调，在项目化学习中，“对课程标准不能仅做内容分解细化的工作，还要理解知识与知识之间的关系、知识与情境之间的关系，对零散的知识进行提炼、升华”。[②]因此，教师需要从单元中提炼出具有统摄性、本质性和衍生性的核心知识，并据此设计分层递进的学习目标。

以说明文写作教学为例，在课程内容上，教师应将说明文写作的知识系统化、序列化，帮助学生明确“抓住事物特征”“安排说明顺序”“运用说明方法”等关键概念。这些概念既体现学科本质，又能衍生出具体的写作策略。课程资源方面，在项目实施进程中，不拘泥于教材上的资源，要积极调动家庭、学校、社会等多方资源，在多方联动中丰富学生的学习素材。

例如，在笔者设计的“校园文化代言人”项目中，核心知识的提炼便遵循了上述逻辑。该项目的核心概念被确立为“特征化、有序化、方法化的说明文写作”。为实现这一核心概念，教师需进一步将其分解为三个关键概念：一是“抓特征”，即指导学生通过多角度观察、比较辨析，来确定说明对象最核心、最独特的属性；二是“理顺序”，引导学生根据景观特点和传播目的，选择并灵活运用空间、逻辑或时间顺序；三是“用方法”，让学生掌握举例子、列数字、作比较、打比方等说明方法，并理解其在增强说明准确性、生动性和说服力方面的作用。这三个关键概念又由一系列具体的知识点作为支撑，如“从外形、结构、功能、文化等多角度观察”“空间顺序的标志性词语”“列

[①]巴克教育研究所.项目式学习教师指南——21 世纪的中学教学法[M].任伟,译.北京:教育科学出版社,2008:4.
[②]夏雪梅.项目化学习设计:学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京:教育科学出版社,2021:33.

数字方法的具体作用”等，它们共同构成了支撑该项目式学习的核心知识网络。

在明确核心知识的基础上，教师可以依据埃里克森和兰宁提出的“KUD”模式[①]，将素养目标转化为清晰、可观测的学习目标。

仍以“校园文化代言人”项目为例，其 KUD 目标可设计如下：

K（知道——事实性知识）：	1.知道说明文需从外形、结构、功能、文化内涵等多个角度抓住事物特征。 2.知道空间、逻辑、时间三种基本说明顺序及其标志性词语。 3.知道至少三种常见说明方法（如列数字、作比较、举例子）及其基本作用。
U（理解——概念性知识）：	1.理解“抓住特征”是让说明对象区别于他物、给读者留下深刻印象的关键。 2.理解合理的说明顺序能帮助读者在脑海中清晰地构建认知图景，符合其认知规律。 3.理解恰切的说明方法能增强说明的准确性、生动性和说服力，是达成写作目的的有效工具。
D（能做——技能与过程）：	1.能为校园标志性景观撰写一份抓住 3—5 个核心特征、条理清晰（运用至少一种主要说明顺序）、方法得当（运用至少三种说明方法）的解说词。 2.能小组合作完成《校园景观解说手册》的设计与制作，并进行公开展示与讲解。

通过 KUD 模式的目标设计，不仅将“抓特征、理顺序、用方法”这些抽象的写作知识具体化、可操作化，更重要的是在“理解”层面引导学生探究知识背后的“为什么”，在“能做”层面为学生搭建了知识向能力转化的实践桥梁，从而为后续的驱动性问题设计和持续性探究活动奠定了坚实的素养基础。

3.3.1.2 创设真实情境，设计驱动性问题

项目式学习需要在真实情境中发生，在解决有意义、有挑战性的问题中，提升学生的综合素养。对写作情境的设置尽量贴近学生生活、具有社会意义。初中生的生活阅历尚浅，情境设置要符合其年龄段和身心发展特点，尽量选择能引起情感共鸣且能增强文化自信，具有家国情怀的话题。

目前，统编版初中语文教材写作任务主要以三种形式呈现，“活动·探究”单元与专题写作为独立形式，阅读系统中的课后写作为片段形式，“整本书阅读”“专题学习

[①]荣维东,荣曼.项目化写作任务设计流程与策略[J].中学语文教学参考,2025(43).

活动”等板块的写作训练为综合形式。[①]统编教材中的写作任务大多含有情境设计，但是也存在一些通病，比如“为何写”上，多指向分享交流；“为谁写”上，存在缺少明确读者或读者局限于教师和学生等情况。基于此，可通过“直接使用、补充改造、重构创新”三种路径，将任务目标、背景、输入材料、语篇类型、指令要求等核心要素融入情境设计，推动写作从机械训练转变为有意义的交际实践。[②]在创设真实情境过程中，教师应清楚地知道情境的创设是为了能激发学生积极探索的欲望，让接下来的写作训练成为活水之源，为后续驱动问题的提出奠定实践根基。

以统编版八年级上册第五单元为例，该单元的写作任务为“说明事物要抓住特征”，教材给出的写作实践包括“介绍某一建筑”“介绍一种科技新产品”等题目。这些题目虽有一定开放性，但普遍存在读者对象模糊、写作目的泛化的问题，学生往往不清楚“写给谁看”“为什么写”，导致写作动机不足、内容空洞。针对这一情况，教师可采用“重构创新”的路径，将教材任务转化为更具真实感和驱动力的项目情境。

在“校园文化代言人”项目中，教师对教材写作任务进行了情境重构。项目以学校即将迎来“新生校园开放日”为背景，赋予学生“学校文化传播中心特聘代言人”的真实身份，要求学生为七年级新生设计一份“校园标志性景观解说词”及配套的《校园景观解说手册》。这一情境设计的“真实”体现在三个层面：一是角色真实，学生被赋予明确的社会身份，产生责任感和使命感；二是受众真实，解说对象是即将入学的七年级新生及其家长，他们了解校园的真实需求；三是成果真实，最终形成的解说手册将被用于新生入学教育，服务于实际的文化传播。正如张广涛、张晓红所言，“语文项目化学习强调语文与学习与生活的联系，凸显了语文课程的实践性，体现了‘生活教育’的理念”，[③]这种源于真实生活、服务于实际交际的写作任务，能够有效激发学生的写作动机，使说明文写作从“课堂作业”转化为“生活作品”。

在真实情境的基础上，项目式学习的核心在于设计能够驱动整个探究过程的“驱动性问题”。要设计驱动性问题，首先需要厘清“本质问题、驱动性问题和子问题”的三级关系。“本质问题”是指在学科中、人生发展历程中或是对世界的理解中真正持久而重要的问题。[④]“驱动性问题”是项目式学习下写作教学的核心环节，它是整个项目式学习过程的中心点，能串起整个项目式学习的全部子任务，起到提纲挈领的作用。驱动问题问得太浅，会导致项目式学习的深度不足，学生缺乏探究兴趣；驱动问题问得太深，会导致项目式学习难以推进，学生产生畏难情绪，项目难以开展下去。所以，一个好的驱动性问题决定了项目式学习的实施效果，是项目式学习在教学设计中不可忽视的重要一环。“子问题”是驱动性问题的拆解和细化，须结合任务推进生成，为后续进阶性子

[①]荣曼,荣维东.统编初中语文新修教材写作内容及其教学方略[J].教学与管理,2025(13):56.
[②]荣维东,荣曼.项目化写作任务设计流程与策略[J].中学语文教学参考,2025(43).
[③]张广涛,张晓红.语文项目化学习的三种实践样态[J].教学与管理,2024(1):37.
[④]夏雪梅.项目化学习设计:学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京:教育科学出版社,2019:41.

任务的设计提供直接依据。

例如，在“我是演说家·演讲词写作”这一写作项目中，教师就将“了解演讲词的特点”“学习演讲词撰写”“学会演讲”这样的知识和能力总结为“如何演讲才能深入人心”这样的本质问题，并与学校举办的演讲比赛相联系，以此提出驱动性问题。[①]从驱动性问题的核心特征上看，夏雪梅在《项目化学习设计》一书中提出高质量驱动问题应具有趣味性、真实性、挑战性，且能对标高阶素养的劣构问题，对于真实世界的情境，应包含多种相互对立或矛盾的观点，有多种可行的解决路径。[②]从设计思路上看，驱动性问题可分为三种导向：哲学导向制造认知冲突，激发探究需求；产品导向直接指向目的和最终成果，激励学生开展从无到有的创造性工作；角色导向让学生代入特定身份，体验专家的思维方式。在说明文写作教学中，教师可根据教学目标灵活运用这三种导向，设计出既有挑战性又具有可行性的驱动性问题。

以“校园文化代言人”项目为例，其驱动性问题的设计综合运用了三种导向。项目的核心驱动性问题设定为：“假如你是学校‘文化传播中心’的特聘代言人，如何在‘新生校园开放日’上，通过一份限时 3 分钟的解说词与配套手册，让七年级新生迅速被你负责的景观吸引，并理解其独特价值与文化内涵？”这一问题首先体现了角色导向——“特聘代言人”的身份赋予学生明确的立场和责任；其次体现了产品导向——“解说词”和“配套手册”是明确的成果形式；同时内蕴哲学导向——如何让“迅速吸引”与“理解内涵”这两个看似矛盾的目标在同一文本中达成统一，需要学生在探究中寻找平衡点。

围绕这一核心驱动性问题，项目进一步分解为三个层级的子问题：第一阶段聚焦“如何抓住景观的核心特征”（对应“抓特征”的知识建构），第二阶段聚焦“如何组织特征、安排顺序、运用方法”（对应“理顺序、用方法”的策略运用），第三阶段聚焦“如何将书面解说转化为生动讲解”（对应成果展示与反思迁移）。这一问题链的设计，将抽象的本质问题层层具象化，为学生搭建了从认知冲突到问题解决的完整探究路径，正如安富海所言，“驱动性问题必须承载学科核心知识，一头连接学科本质，一头连接着学生生活的真实世界”。[③]

3.3.1.3 评估学情起点，规划项目蓝图

项目启动阶段需要充分了解学生的已有知识和经验，明确探究方向，规划项目进程。项目式学习秉持实践知识观，将知识视为实践活动的集合体，被认为是具有核心素养融合发展效力的教学方式。因此，项目规划需时刻思考两个问题：如何基于学生现有水平搭建适切的“脚手架”？如何通过项目任务促进学生关键品格和核心能力的双重发展？在具体操作层面，教师可通过问卷调查、访谈或 KWL 表等方式了解学生的已有认知，

[①]李侠,荣维东.语文项目化学习中驱动性问题的创设[J].教学与管理,2024(19):33.
[②]夏雪梅.项目化学习设计:学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京:教育科学出版社,2019:58.
[③]安富海.项目化学习的实践困境及改进策略研究[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2022,51(4):121.

引导学生提出探究问题，明确小组分工与学习路径。这一过程有助于实现“将大任务细化分解为可以实践的阶段性任务，把任务拆分成适切的、连贯的语文实践活动”，[①]为后续的深度探究奠定基础。

项目式学习的驱动问题确定后，下一步需要进行子问题设计。在此之前，必须精准评估学生的学情，对学生已经掌握的说明文知识有个大致了解。正如维果茨基所指出的，教学应着眼于学生的“最近发展区”，即在教师或同伴的支持下，学生能够达到的潜在发展水平。学情评估正是为了精准定位这一发展区，为后续学习支架的搭建提供依据。

说明文的学习主要集中在八年级上学期的第五单元和八年级下学期的第二单元，要了解学生对说明文的掌握情况就需要简单回顾小学阶段的说明文学习情况。根据现行统编版小学语文一至六年级教材分析，教材中明确作为“说明文”或“说明性文章”进行教学的篇目主要集中在三至六年级。三、四年级的五篇说明文《富饶的西沙群岛》《海底世界》《火烧云》《蝙蝠和雷达》《飞向蓝天的恐龙》重在让学生初步认识说明性文本，学会从文章中提取清晰的事实信息，感受基本的组织方式和语言特点。五、六年级的五篇说明文《太阳》《松鼠》《鲸》《风向袋的制作》《宇宙生命之谜》开始引导学生系统地学习说明文的文体知识，包括掌握说明方法、辨析说明顺序、品味说明语言。可见，统编版教材对说明文的教学设计体现了清晰的螺旋式上升路径。

为更直观地呈现小学与初中说明文教学的衔接关系，笔者梳理了小学阶段说明文核心学习要素与初中八年级第五单元写作要求的内在联系，如下表所示：

核心要素	小学阶段	八年级上册第五单元	内在联系
说明对象与特征	学习从文中找出说明对象及其明显特征（如鲸体型大、太阳远而热）。	写作前必须自主确定说明对象，并主动分析、筛选和界定其本质特征，作为全文的纲领。	从被动的信息接收者，变为主动的特征分析者和界定者。
说明顺序	感受时间、空间、逻辑（如从现象到原因）等顺序，知道文章“有条理”。	根据说明对象和写作目的（如介绍建筑用空间顺序，阐述事理用逻辑顺序），自主选择和设计全文的说明顺序。	从识别现成顺序，到为写作蓝图“设计”顺序。
说明方法	能识别、说出几种主要说明方法及其作用	为说清某个特征，恰当地选择并运用多种说明方法，且追求方法的有效性和多样性。	从阅读中的“赏析工具”，变为写作中的“表达工具”。
说明语言	通过对比两篇课文，体会说明文语言的不同风格，但核心是感知其准确性。	在保证科学、准确下，根据对象和读者，有意识地调控语言风格，并贯穿全文。	从感性的风格体会，到理性的语言风格决策与执行。

[①]李方顺.学习支架:撬动项目式学习的支点[J].语文建设,2023(6):64.

可见，通过上图的对比不难发现，在能力层面，小学阶段的能力终点是对说明文中信息的提取与归纳，初中阶段尤其是八年级以后在说明文写作上，起点则是资料搜集与研究，要求学生必须进行前期准备：观察、搜集资料、整理信息；在思维层面，小学阶段说明对象多为具体、可见的事物，初中阶段开始触及更抽象的事理、原理或综合性事物，这就要求学生具备更强的分析、综合与逻辑梳理能力，将复杂信息组织成清晰的线性或非线性的说明结构。因此，教师在八年级说明文写作的单元教学时，应主动激活学生的小学知识储备，将已有知识调动起来，从而真正内化为学生的表达能力。

以“校园文化代言人”项目为例，在入项阶段，教师首先通过 KWL 表格引导学生进行学情自查。表格的“K（已知）”一栏，要求学生回顾小学阶段学过的说明文知识，如“我知道说明文要用列数字的方法”“我知道介绍一个地方可以按空间顺序写”；“W（想知）”一栏，鼓励学生提出对校园景观探究的疑问，如“我想知道这个雕塑的设计理念”“我想了解校史墙背后的故事”；“L（如何学）”一栏，则引导学生规划学习路径，如“我计划通过实地观察和访谈老师来收集资料”。通过这一活动，教师不仅掌握了学生的已有认知水平，也激发了学生的探究欲望，为后续的项目推进奠定了认知基础。在明确学情起点的基础上，教师需进一步规划项目蓝图。

将核心驱动问题分解为若干阶段性子任务，形成清晰的项目实施路径。“校园文化代言人”项目将两周的实施周期划分为三个阶段，每个阶段设置明确的主任务和子任务：

阶段	主任务	子任务	训练点
第一阶段（入项与观察分析，约2课时）	确立对象，学会观察，分析读者	精读课文归纳“抓住特征”策略（产出《策略清单》）； 组建小组填写 KWL 表，明确分工与探究方向； 实地探访校园景观，填写《校园景观特征观察记录表》。	激活学生已有知识，引导其从阅读者的视角转向写作者的视角。
第二阶段（项目实施与解说词撰写，约4课时）	撰写解说文案，设计图文手册	运用写作支架撰写解说提纲（产出《解说文案提纲》）； 绘制“解说路线图”，说明顺序可视化； 制作《校园景观解说手册》图文稿。	学生在持续的写作实践中完成从知识到能力的转化。
第三阶段（展示讲解与评价反思，约2课时）	模拟讲解，公开展示，总结反思	设计“校园文化博览会”展台； 小组内模拟讲解与互评； 举办班级博览会，收集观众反馈；撰写《我的说明文写作思维成长报告》； 完成校史馆实物解说牌的迁移任务。	将学习成果置于真实的社交情境中接受检验，并通过反思实现经验的迁移与内化。

在团队组建方面，项目采用异质分组原则，每组 4—5 人，设置组长、资料员、记录员、撰稿员、美编等角色，明确分工与协作机制。同时，教师预设学生在项目实施中可能遇到的困难，如“观察不知从何入手”“资料搜集不全”“说明顺序选择困难”等，并提前准备相应的学习支架（如观察记录表、写作支架、说明方法小贴士等），为学生提供及时有效的支持。

通过上述学情评估与项目蓝图规划，项目式学习实现了从“学生现在在哪里”到“我们要带学生去哪里”再到“如何带学生去哪里”的系统设计，为学生搭建了清晰的学习路径和充足的成长空间。正如荣维东、刘建勇所言，好的学习情境设计“要便于实施，考虑情境任务的可完成性和现实条件限制”，并“应具有一定的创造性、挑战性、趣味性、新颖性，让学生乐于参与”。[①]学情评估与蓝图规划正是实现这一目标的基础性保障。

3.3.2 施项阶段：写作支架与协同建构

施项阶段是项目化学习的核心实施环节，其核心任务是围绕驱动性问题展开持续性探究，在写作支架的支持下完成知识建构和能力发展。这一阶段需要精心设计子任务、提供适切的学习支架、组织有效的协作学习。

3.3.2.1 分解驱动性问题，以子任务推进探究深度

项目式学习的核心在于通过驱动性问题激发学生的探究欲望，然而，一个高度凝练、具有挑战性的驱动性问题往往无法一步解决，需要将其分解为若干逻辑连贯、层层递进的子问题，并对应设计可操作的子任务。诚如李侠、刘迪所言，在项目化写作中，“驱动性问题是连接情境任务与核心知识的关键纽带”，而“子问题”则是驱动性问题的拆解和细化，须结合任务推进生成，为后续进阶性子任务的设计提供直接依据。[②]复杂的驱动性问题只有通过分解为子问题链和子任务序列，才能转化为学生可操作、可完成的学习活动。

在说明文写作教学中，教师可将核心驱动性问题分解为若干子问题，每个子问题对应一个“微项目”或阶段性子任务。这种设计有助于“将孤立、碎片化的知识点围绕特定主题整合起来，形成序列化的项目式学习任务，强化学习任务的结构化和序列化”[③]使学生“在课堂内外，依据项目目标、驱动性问题、写作学习支架，在一段时间内进行自发的、与写作相关的语言实践活动”。[④]

除此之外，任务之间的设计必须遵循“连贯性”与“层次性”两大原则。所谓连贯

[①]荣维东,刘建勇.语文学习情境的学理阐释与创设策略[J].语文建设,2022(5):24.
[②]李侠,荣维东.语文项目化学习中驱动性问题的创设[J].教学与管理,2024(19):32.
[③]郭凯荔.基于核心素养的语文单元项目式学习探索[J].语文建设,2025(6):57.
[④]李侠,刘迪.项目化写作的内涵、价值与实施逻辑[J].语文建设,2024(3):34.

性，指子任务之间应形成逻辑递进的关系，前一任务的产出是后一任务的输入，环环相扣，构成完整的探究链条。所谓层次性，指子任务的认知难度应逐级提升，从理解、分析到综合运用，引导学生从低阶思维走向高阶思维。安富海指出，驱动性问题“能使整个项目活动创造性地持续进行”，而子问题的设计则需要“将具体的内容问题提升为更本质的问题”，并将“本质问题和学生经验建立联系”。[①]

以“校园文化代言人”项目为例，核心驱动性问题设定为：“假如你是学校‘文化传播中心’的特聘代言人，如何在‘新生校园开放日’上，通过一份限时 3 分钟的解说词与配套手册，让七年级新生迅速被你负责的景观吸引，并理解其独特价值与文化内涵？”这一问题的解决，需要学生经历从观察分析到书面表达、再到口头展示的完整过程。据此，项目将其分解为三个层层递进的子问题，每个子问题对应具体的子任务：

层级	第一层级	第二层级	第三层级
知识建构	抓事物特征	理顺序、用方法	
子问题	如何抓住景观的核心特征？	如何组织这些特征，让解说听起来条理清晰、生动可信？	如何将书面解说转化为生动讲解，让听众真正理解和认同？
子任务	精读《中国石拱桥》《苏州园林》等课文，归纳“抓住特征”的策略，填写《“抓住特征”策略归纳与辨析表》； 实地探访校园景观，运用多角度观察法记录景观特征，填写《校园景观特征观察记录表》。	运用写作支架撰写解说提纲，明确各部分的核心特征、说明内容、计划使用的说明方法及其作用；绘制“解说路线图”，将抽象的说明顺序可视化，选择并说明空间、逻辑或时间顺序的适用理由； 制作《校园景观解说手册》图文稿，将文字解说与图片、排版相结合。	设计“校园文化博览会”展台，制作邀请函；小组内模拟讲解练习，依据《讲解评价量规》互评；举办班级博览会，收集观众反馈并形成“回应与改进设想”； 撰写《我的说明文写作思维成长报告》，系统梳理学习收获；完成校史馆实物解说牌的迁移任务。
语文核心素养	引导学生从“读者”转变为“观察者”，完成从感性印象到理性分析的思维转换。	引导学生从“观察者”转变为“写作者”，将静态的文体知识（如说明方法、说明顺序）在动态的应用情境中加以选择和调整。	这一阶段的核心是引导学生从“写作者”转变为“讲述者”和“反思者”，在真实的社交情境中检验学习成果，并通过反思实现经验的迁移与内化。

[①]安富海.项目化学习的实践困境及改进策略研究[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2022,51(4):121.

这一问题链的设计，体现了“从理解到综合运用，再到创新优化”的认知梯度。林俊华在《逆向设计，让“说明”更有序》一文中提供了类似的案例：在“我是翠中宣传员”项目中，教师将核心任务“以《翠苑中学》为题写一篇说明文，吸引小学毕业生报考”分解为若干子问题，引导学生从“顺序杂乱无章”到“按照时间顺序写”，再到“在时间轴上筛选有效材料实现表达目的”，逐步攻克写作难点。[①]该案例中，教师通过提供“时间点——典型事件——表达目的”的分析支架，帮助学生理解“每一个选择的背后都有一个想要表达的目的”，这种基于子问题的精准指导，正是项目式学习“分解驱动性问题”策略的生动体现。

正如夏雪梅所言，子问题的设计“需要将具体的内容问题提升为更本质的问题”，并“将本质问题和学生经验建立联系”。[②]“校园文化代言人”项目的子问题链设计，正是将“如何写好解说词”这一具体问题，提升为“如何让读者（听众）迅速被吸引并理解内涵”这一本质问题，并通过与学生的校园生活经验建立联系，使抽象的知识转化为可操作的探究任务，从而在“做”中“学”，在“研”中“写”，最终实现写作能力与思维品质的协同发展。

3.3.2.2 提供过程性写作支架，助力写作真实落地

在施项阶段，学习支架的搭建是项目化写作教学从设计走向实施的关键一环。学习支架的概念源于维果茨基的“最近发展区”理论，指“教师为学生搭建的由现有发展水平通向潜在发展水平的‘桥梁’”。李侠、刘迪指出，项目化写作的实施需“依据写作情境，提出驱动性问题”，并“根据学情与规划，搭建写作学习支架”。[③]在项目推进过程中，学生必然会遇到各种认知困难与操作障碍，教师需要适时提供针对性的支持，帮助学生跨越“最近发展区”，使写作学习真实落地。

学习支架的形式丰富多样，可以是问题、任务、图表、建议、阐释等，可以围绕文本类型特点、写作过程、写作环境与功能来设计。[④]李方顺将学习支架分为情境任务支架、学习资源支架、学习策略支架和学习评价支架等类型，强调支架的搭建要遵循适时性、适度性、个性化等原则。[⑤]在项目化写作教学中，不同类型的支架在施项阶段发挥着各自独特的作用。

（1）情境任务支架：帮助学生进入学习活动场域，明确探究方向。情境任务支架并非入项阶段的专属工具，在施项过程中，当学生进入新的子任务环节时，教师仍需通过情境的再激活，帮助学生明确当前阶段的核心任务与探究方向。在“校园文化代言人”

[①]林俊华.逆向设计,让“说明”更有序[N].中国教师报,2020-09-02(004).
[②]夏雪梅.项目化学习设计:学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京:教育科学出版社,2019:58.
[③]李侠,刘迪.项目化写作的内涵、价值与实施逻辑[J].语文建设,2024(3):34-35.
[④]荣维东,荣曼.项目化写作任务设计流程与策略[J].中学语文教学参考,2025(43).
[⑤]李方顺.学习支架:撬动项目式学习的支点[J].语文建设,2023(6):64.

项目第二阶段（解说词撰写阶段）开始时，教师可以这样创设情境任务支架：“经过第一阶段的实地观察，你们已经抓住了景观的核心特征。现在，你们需要从‘观察者’转变为‘写作者’——如何将这些特征组织成一篇条理清晰、生动可信的解说词？请以小组为单位，完成解说文案的撰写。”这一支架明确了本阶段的任务定位，帮助学生实现角色的顺利转换。

（2）学习策略支架：如实验、调查、分析、对比、图表等，支持学生的高阶思维活动。策略支架是施项阶段运用最为广泛的一类支架，其核心功能是将隐性的思维过程显性化、可视化，帮助学生掌握解决问题的方法和路径。江湾小学在项目化读写实践中积累了丰富的图表支架经验，如“故事山”以绘制登山路线的方式梳理情节，“汉堡包”则将细腻描写囊括其中，用丰富的图表支架助力学生不再将读与写割裂。[①]

在说明文写作教学中，教师可以设计多种策略支架支持学生的写作实践：

一是图表支架。在“校园文化代言人”项目中，教师设计了《“抓住特征”策略归纳与辨析表》《校园景观特征观察记录表》《解说顺序选择与策略总结》等一系列图表支架。以《解说顺序选择与策略总结》为例，该表格引导学生根据景观类型（建筑类、纪念雕塑类、自然景观类）选择最合适的说明顺序，并阐述理由，同时绘制“解说路线图”将抽象的顺序可视化。这一支架帮助学生将“说明顺序”这一静态知识转化为动态的写作决策，有效促进了逻辑思维能力的发展。

二是问题支架。在构思立意阶段，教师可以依据项目化写作任务，提出一系列环环相扣的问题，为学生搭建思维之梯。[②]在解说词撰写环节，教师可以提出如下问题链：“你最想让读者了解景观的哪几个特征？”“这些特征之间是什么关系？”“按照什么顺序介绍最能帮助读者理解？”“用什么方法能让这些特征听起来更可信、更生动？”这些问题引导学生层层深入地思考写作策略，实现从“写什么”到“怎么写”的思维进阶。

三是范例支架。“教学中应充分发挥教材例文和课外例文的指导功能，在对比中提高习作能力”。[③]在“校园文化代言人”项目中，教师引导学生精读《中国石拱桥》《苏州园林》等课文，归纳“抓住特征”的策略；在解说词撰写环节，教师提供《苏州园林》的“总分总”结构作为谋篇布局的范例，提供《中国石拱桥》的空间顺序作为说明顺序的范例。这些范例支架为学生提供了可资借鉴的写作模板，降低了写作的认知负荷。

需要特别强调的是，项目式学习进程中的突发事件和困难点，往往是新增支架的最佳时机。教师应根据实际学习情况灵活调整，指导学生克服困难。例如，在“校园文化代言人”项目实施过程中，有学生反映：“我们小组负责的景观是校史墙，但墙上有很

[①]洪岳.100 个工具支撑一所农村学校的读写探索[N].浙江教育报,2025-04-11.
[②]茅雅迪.项目化,让“真写作”落地生根[N].中国台州网,2022-09-05.
[③]茅雅迪.项目化,让“真写作”落地生根[N].中国台州网,2022-09-05.

多历史人物和事件，不知道应该重点介绍哪些。”针对这一困难，教师及时增设“素材筛选三原则”策略支架：一是选择与校训精神最契合的人物；二是选择最能体现学校发展变迁的事件；三是选择有故事性、能引发共鸣的细节。这一临时支架帮助学生解决了素材筛选的难题，使项目得以顺利推进。

（3）学习评价支架：如量规、成长记录袋等，规范过程表现，提升成果质量。评价支架是连接教学与评价的重要纽带。“评价量规作为一种师生共享的标准化工具，既能规范学生的学习行为、提升学习效能，又能为教师提供有效的教学支持，是连接教学与评价的重要纽带。”[①]在施项阶段，评价支架的核心功能是为学生提供清晰的质量标准和改进方向，使学生在写作过程中能够自我监控、自我调整。“量规设计的针对性、各等级表现特征的准确描述和评分标准的层次性和连贯性，都是影响学生在任务执行过程中自主参照与调整的重要因素”。[②]在“校园文化代言人”项目中，教师为每个阶段都设计了针对性的评价量表。本文第四章的“校园文化代言人”项目写作教学设计中，第二阶段解说词撰写阶段的评价量表，包括说明对象特征、说明方法、说明顺序、说明语言、图文配合五个维度，每个维度设置具体的评价指标和星级评分。这一量表在写作开始前就向学生呈现，使其明确“好的解说词”的标准；在写作过程中，学生可以对照量表自我检查、及时调整；在初稿完成后，学生依据量表进行同伴互评、修改完善习作。

值得注意的是，评价量规宜由师生协作探讨制定，这样在参照量规进行学习的过程中，学生能够更好地理解和落实。随着项目式学习的深入，量规可在使用过程中不断优化。[③]“校园文化代言人”项目的评价量表经历了从教师初拟到学生讨论修订的迭代过程，学生在参与量表制定的过程中，深化了对说明文写作核心知识的理解，真正实现了“评价即学习”的理念。

综上所述，施项阶段的写作支架搭建是一项系统工程。情境任务支架帮助学生锚定方向，学习策略支架支持学生高阶思维，学习评价支架规范过程表现。三类支架相互配合、动态生成，共同助力学生在项目探究中跨越写作难点，实现从“现有水平”到“潜在水平”的进阶发展。正如娄红玉所言，项目写作活动应“提供写作知识支架，建构写作资源包，研发写作评价量表，通过写作实践、合作分享、成果展示等环节，促进以学生为主体的整体性、综合性、实践性的写作能力的循环提升”。[④]

3.3.2.3 组织协作学习，管理监控项目进程

项目化学习的显著特征之一是强调“写作共同体”的构建，让学生在协作互动中完

[①]张倩苇,罗馨.基于量规的在线同伴互评设计与应用研究[J].开放学习研究,2022,27(01):26-36.
[②]苏珊·布鲁克哈特.如何编制和使用量规[M].杭秀,陈晓曦,译.宁波:宁波出版社,2020:28.
[③]李方顺.学习支架：撬动项目式学习的支点[J].语文建设,2023(6):66.
[④]娄红玉.初中语文项目写作活动的设计与实施——以统编版八年级上册第二单元为例[EB/OL].广东省教育资源公共服务平台,2022-07-29.

成知识的建构与能力的提升。夏雪梅指出，在项目化学习中，“对课程标准不能仅做内容分解细化的工作，还要理解知识与知识之间的关系、知识与情境之间的关系，对零散的知识进行提炼、升华”。[①]协作学习正是实现这一目标的重要途径。在写作共同体中，学生以完成项目为“共同愿景”组建学习小组，在写作、共享、学习、互评中完成个体作品或共同作品[②]。

教师如何有效组织项目式学习中的小组协作？有研究提出系统性的建议：做好一个判断、提供一套支架、关注两个群体、实施多元评价。[③]所谓“关注两个群体”，是指在组织项目式学习小组活动时，教师要尤其关注小组内部的“中心者”与“边缘者”，力争通过小组结构设置、小组规则制定减少此类角色的产生。合理的做法是：设定 4-6 人为佳的小组规模，避免人数过多出现“搭便车”的“边缘者”或人数过少出现“全能”的“中心者”；应用小组角色分配方案赋予组内各成员明确的“义务”与“权利”，在角色分配时着重考虑小组成员的特长与能力倾向。

在“校园文化代言人”项目中，教师遵循“组间同质、组内异质”的原则组建学习小组，每组 4—5 人，设置组长、资料员、记录员、撰稿员、美编等角色，明确分工与协作机制。这一设计借鉴了项目式学习团队组建的经验：根据学生的能力、兴趣和性格组建小组，明确每个小组成员的角色和职责，提供合作技能培训。[④]在角色分配时，教师充分考虑学生的特长与能力倾向——擅长绘画的学生担任美编，写作能力强的学生担任撰稿员，组织协调能力突出的学生担任组长。同时，教师通过小组规则的制定，重点关注对“中心者”或“边缘者”常见行为的奖惩，让小组成员共同讨论修订小组公约，确保规则的认可度和有效性。正如有研究者所指出的，PBL 小组会考虑把小组成员中的“执行者”（小组长）转变为“委派者”，学生是一个团队，每个人都起着平等、重要的作用；教师也要克服自己对学生的成见，帮助团队中地位较低的学生发挥光和热，让每个学生都能充分参与。[⑤]

除了创设协作氛围，教师还需要担负起监控和管理项目的职责。由于项目开展时间有限，教师需要通过日程表、任务单等方式，把控项目的进展速度，确保在预期时间内完成写作项目。在项目进行中，尤其是遇到困难时，教师要及时介入，通过路径导航让学生回归有序。温州二外在“中学生校园导览官计划”项目化学习中，为学生制定了详细的实施步骤：从“走读校园——发现建筑之美”到“课中文稿——让文字长出建筑的形状”，再到“成果展示——让建筑‘说话’”，每个阶段都有明确的起止时间和核心

[①]夏雪梅.项目化学习设计:学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京:教育科学出版社,2021:33.
[②]李侠,刘迪.项目化写作的内涵、价值与实施逻辑[J].语文建设,2024(3):34.
[③]项目式学习在农村初中数学大单元教学中的实践研究课题组.教师究竟该如何有效地开展项目式学习中的小组协作[EB/OL].郑州教育信息网,2024-08-21.
[④]《项目式学习指导手册》第四章“管理教学活动”[EB/OL].广东省教育资源公共服务平台,2025-02-02.
[⑤]张孛彦.《项目式学习指导手册》第四章“管理教学活动”[EB/OL].广东省教育资源公共服务平台,2025-01-21.

任务。[①]这种分阶段、可操作的路径规划，有效保障了项目的顺利推进。

在“校园文化代言人”项目中，教师采用多种工具实施过程监控：一是项目日程表，将两周时间划分为三个阶段，每个阶段设置明确的起止时间和核心任务；二是任务单，每个子任务都有清晰的操作指引和产出要求；三是团队日志，要求学生记录每次小组活动的内容、分工、进展和困难；四是项目墙，在教室开辟专门区域，张贴各小组的项目进度、阶段性成果和遇到的问题。这些工具帮助学生“理解并参与项目管理”，建立“清晰的规则和流程（如何开始任务、如何寻求帮助）”。

同时，教师还要创设民主、轻松的氛围，重视学生的话语权和主体地位，为学生创造一个相对自由的学习空间。在项目进程中，教师可以利用多种形式为学生创造交流、思维碰撞的机会，如晨会、头脑风暴、圆桌会议、庆祝环节等。[②]“校园文化代言人”项目在每个阶段都设置了小组交流和全班分享环节：第一阶段分享观察发现和特征提炼，第二阶段交流解说提纲和路线图，第三阶段进行模拟讲解和互评反馈。这些交流活动不仅促进了学生之间的思维碰撞，也让教师能够及时了解各小组的进展和困难，为后续指导提供依据。

正如有学者所指出的，项目化学习强调“写作共同体”的构建，学生在协作互动中完成知识的意义建构；而教师的角色则从知识的单向传授者转变为项目的设计者、过程的教练与资源的协调者。[③]通过科学的团队组建、有效的进程监控和民主的氛围创设，教师可以帮助学生在协作学习中实现“从个体学习到共同体成长”的跨越，使项目化写作真正成为培养语文核心素养的有效载体。

3.3.3 出项阶段：成果展示与反思迁移

出项阶段是项目化学习的收官环节，其核心任务是通过项目成果的公开展示与深度反思，实现学习经验的深化与素养的持续生长。项目化学习实践流程通常分为“入项—探究—出项”三个阶段[④]，出项阶段既是对整个项目式学习过程的总结与检验，也是新一轮学习的起点。在这一阶段，学生需要将阶段性的学习成果整合为完整的项目作品，并通过公开展示的形式接受真实受众的检验，在反思与迁移中实现知识的深度内化与能力的持续发展。

3.3.3.1 公开展示项目成果，实现学习真实传播

形成成果是项目化学习最突出的特征。“项目的成果是评价的主要对象”，[⑤]成果

[①]徐若霏.读行丨博雅学子化身建筑发现官！[EB/OL].浙江教育在线,2025-10-19.
[②]李侠,刘迪.项目化写作的内涵、价值与实施逻辑[J].语文建设,2024(3):35.
[③]荣维东.项目化写作:在真实任务和问题解决中学写作[J].中学语文教学,2023(8):32.
[④]荣维东,荣曼.项目化写作任务设计流程与策略[J].中学语文教学参考,2025(43).
[⑤]荣维东,荣曼.项目化写作任务设计流程与策略[J].中学语文教学参考,2025(43).

有两方面的含义：一是外显的作品，二是内隐的可以在不同情境迁移的认识思路。公开展示项目成果既是项目化学习的终点，也是新一轮学习的起点。通过公开成果，学生可以建构和重构自己的理解；教师可以更加全面地了解学生的学习成果；公开成果还可以激发学生新的学习动机。

从学习心理学的角度来看，公开成果具有独特的教育价值。安富海指出，“学习成果应基于核心知识，回应驱动性问题，体现学生发展与学习目标的相关性，并能展现学生对学习目标的理解”。[①]当学生知道自己的作品将被真实受众阅读、使用和评价时，其写作的责任感、严谨性与表达欲望将被极大激发。这种从“为教师写”到“为真实读者写”的转变，能够有效解决说明文写作教学中常见的“学用脱节”问题，让写作回归其沟通与服务的本质。

在展示形式上，成果可以是多样化的。张广涛、张晓红指出，项目成果可采取“文字、图片、影像作品、手抄报、课件及标本展板等”多种形式呈现。[②]在说明文写作教学中，项目成果可以是一份图文并茂的解说手册、一篇研究报告、一次现场讲解展示、一个科普短视频脚本或一本产品手册。重要的是，成果应基于核心知识，回应驱动性问题，体现学生发展与学习目标的相关性，并能展现学生对学习目标的理解。

成果的公开展示还具有重要的社会价值。学生在准备过程中，将科学探究、艺术创作、语言表达等能力融会贯通，在团队协作中提升了创新思维、实践能力与问题解决能力。这种“做真事、真做事、真发展”的项目体验，让学生在真实情境中实现了知识与能力的综合运用。

值得注意的是，成果的形成本身就是一个持续迭代的过程。学生在不断修订完善作品的过程中，深化了对说明文写作核心知识的理解，实现了从“学会”到“会学”的质变。正如张广涛、张晓红所言，在项目化学习中，“学生在完成一个真实项目的活动中，需要历经项目驱动、材料收集、调研观察、活动体验、复盘反思、内化建构、思维迁移”，[③]最终形成有意义的“言语作品”。出项阶段的成果公开展示，正是这一完整学习过程的集中呈现与价值实现。通过将学习成果置于真实的社交情境中接受检验，学生在“展示—反馈—修改—反思”的循环中，实现了知识的内化与策略的迁移，完成了从具体项目“经历”到可迁移学习“经验”的转化。

3.3.3.2 多元评价学习表现，促进成果迭代优化

评价是项目化学习的“导航仪”和“催化剂”。与传统写作教学单一的教师批改、分数评定不同，项目化学习倡导“评价先行”和“全程性评价”的理念，强调将评价深度嵌入项目实施的每一个环节，让评价成为促进学生学习的有效工具，而非仅仅是学习

[①]安富海.项目化学习的实践困境及改进策略研究[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2022,51(4):122.
[②]张广涛,张晓红.语文项目化学习的三种实践样态[J].教学与管理,2024(1):39.
[③]张广涛,张晓红.语文项目化学习的三种实践样态[J].教学与管理,2024(1):39.

结果的判定。正如李方顺所言，“学习与评价相伴相生，评价量规不仅是评判的手段，更是引领、促进学习的灯塔”。[①]在出项阶段，多元评价的展开既是项目成果的检验，更是促进学生深度反思与作品迭代的关键动力。

从评价主体来看，项目化学习的评价呈现出鲜明的多样性特征。教师、同伴、学生自己、学科专家、家长以及驱动性问题所涉及的社会人员等，都应当成为评价主体，从各自立场出发对学生的学习进行评价。[②]这种多主体参与的评价机制，打破了传统课堂中教师作为唯一评判者的局限，让学生在多元视角的对话中获得更全面、更客观的反馈。娄红玉老师在写作项目化学习中设计了丰富的评价形式：运用评价量表引导学生互评，让学生参照量表对同学作品进行细致点评；通过提炼写作知识实现修改自评，使知识成为学生可以灵活运用的写作经验；在师生交流中以中肯的点评引导学生深入思考。[③]这种多元评价主体的参与，让学生“不用像传统的教学评价那样，在任务中‘试错’，希望自己能猜到老师的要求，而是在拿到评价规则时，就清楚地了解老师的期望”。[④]

从评价方法来看，项目化学习综合运用终结性评价、形成性评价以及表现性评价三种方式，三者协同配合、各有侧重。终结性评价是在项目结束后对学生学习成果的总评，有助于评价学生的实际水平，改进下一轮项目化学习的整体设计。[⑤]形成性评价则是在项目进行过程中，针对学生表现而灵活实施的评价，其主要功能在于诊断学生学习，为下一步教学提供参考，可以通过学习支架、学习任务，也可以通过观察和提问，重视学生的自我反思与反馈，判断学生的学习情况。[⑥]表现性评价强调在真实或模拟真实的情境中评价学生的语言运用能力和综合表现，关注学生在完成真实性任务时的建构性反应，而非简单的选择性反应。[⑦]

以“校园文化代言人”项目为例，教师构建了贯穿项目全过程的多元评价体系。在项目启动前，教师与学生共同确定评价的细则与表现性指标，让学生清楚地明白通过项目化写作要达成怎样的学习成就，以及如何在学习中监测自己达到了什么程度。这一做法体现了“评价先行”的理念——在正式开展教学之前，与学生共同商定评价标准，确保学生理解并认可评价规则，让他们在完成评价时能够专注于重要的组成部分和因素。[⑧]

在项目实施过程中，教师为每个阶段设计了针对性的形成性评价量表。第一阶段（入项与观察分析）设置策略迁移、项目规划、观察记录、协作参与四个评价维度；第二阶

[①]李方顺.学习支架:撬动项目式学习的支点[J].语文建设,2023(6):66.
[②]李侠,刘迪.项目化写作的内涵、价值与实施逻辑[J].语文建设,2024(3):35.
[③]娄红玉.评价引导,思维进阶[EB/OL].广东省教育资源公共服务平台,2022-07-28.
[④]项目化学习(四):评价方法+评价指标+评价工具[EB/OL].万维书刊网,2024-01-19.
[⑤]荣维东,荣曼.项目化写作任务设计流程与策略[J].中学语文教学参考,2025(43).
[⑥]李侠,刘迪.项目化写作的内涵、价值与实施逻辑[J].语文建设,2024(3):35.
[⑦]田春梅,张华.初中语文项目化学习表现性评价的设计与实施——以统编版八年级上册第二单元为例[J].教育科学论坛,2025(9):20.
[⑧]荣维东,荣曼.项目化写作任务设计流程与策略[J].中学语文教学参考,2025(43).

段（解说词撰写）设置说明对象特征、说明方法、说明顺序、说明语言、图文配合五个评价维度；第三阶段（展示讲解与评价反思）设置团队协作、探究能力、文案质量、展示效果、创新能力五个评价维度。每一阶段的评价量表均由学生自评、小组互评和教师评价共同完成，实现了“自评、互评、师评结合的评价机制”。[①]这种全过程、多主体的监控与评价机制，既保证了项目的有序推进，又促进了学生的深度反思与持续成长。

从评价工具来看，项目化学习可运用的工具丰富多样，包括对学生表现、项目完成情况的评分表、学生陈述的自我反思、依附于学习支架的解答、学生自制的思维导图等。其中，评价量表是项目化学习中运用最广泛且效果非常好的评价工具。张倩苇指出：“评价量规作为一种师生共享的标准化工具，既能规范学生的学习行为、提升学习效能，又能为教师提供有效的教学支持，是连接教学与评价的重要纽带。”[②]评价量表是一种结构化的分层评价工具，一般由评价指标、评价等级和表现描述以及具体实例组成，主要适用于对学生能力的评价，特别是高层次、复杂性、整体性的思维能力和实际推理、解决问题能力的评价，这与项目化学习的培养目标高度一致。[③]

“量规设计的针对性、各等级表现特征的准确描述和评分标准的层次性和连贯性，都是影响学生在任务执行过程中自主参照与调整的重要因素”。[④]“校园文化代言人”项目在评价量表的设计上遵循了分层原则，以第二阶段的解说词评价量表为例：

评价维度	评价指标	5 星（优秀）	3 星（合格）	1 星（待提高）
说明对象特征	特征突出，内容具体	抓 3—5 个核心特征，每个特征都有具体内容	能抓住 2～3 个特征，但内容不够具体	特征模糊，内容空洞
说明方法	方法使用得当、有效	能灵活运用 3 种以上说明方法，且方法选择恰当	能运用 1-2 种说明方法，方法使用基本正确	说明方法单一或使用不当
说明顺序	顺序合理，条理清晰	说明顺序选择恰当，全文条理清晰，过渡自然	说明顺序基本合理，但局部条理不够清晰	顺序混乱，读者难以理解
说明语言	准确、生动、简洁	语言准确生动，能根据读者调整语言风格	语言基本通顺，但不够生动	语言表达不清，语病较多
图文配合	图文紧密、设计美观	图文配合妙，设计美，风格统一	图文基本配合，但设计不够精致	图文脱节，设计粗糙

[①]李方顺.学习支架:撬动项目式学习的支点[J].语文建设,2023(6):66.
[②]张倩苇,罗馨.基于量规的在线同伴互评设计与应用研究[J].开放学习研究,2022,27(01):26-36.
[③]夏雪梅.项目化学习设计:学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京:教育科学出版社,2021:126.
[④]苏珊·布鲁克哈特.如何编制和使用量规[M].杭秀,陈晓曦,译.宁波:宁波出版社,2020:28.

这一评价量表在写作开始前就向学生呈现，使其明确“好的解说词”的标准；在写作过程中，学生可以对照量表自我检查、及时调整；在初稿完成后，学生依据量表进行同伴互评和修改完善。有研究表明，评价量规的设计要考虑针对性、层级性和可操作性，在任务开始前呈现能够帮助学生明确目标、自我调控。①

值得注意的是，评价量规宜由师生协作探讨制定，这样在参照量规进行学习的过程中，学生能够更好地理解和落实。随着项目式学习的深入，量规可在使用过程中不断优化。②“校园文化代言人”项目的评价量表经历了从教师初拟到学生讨论修订的迭代过程，学生在参与量表制定的过程中，深化了对说明文写作核心知识的理解，真正实现了“评价即学习”的理念。

档案袋是另一种重要的评价工具。档案袋是一个特殊的文件夹，其中包含学生的优秀作品和对这些作品的评价，通常持续数月甚至数年之久，被视为学生发展的重要见证。③在“校园文化代言人”项目中，教师为每个小组建立成长档案袋，收录 KWL 表、观察记录表、解说提纲、初稿、修改稿、评价量表、反思报告等过程性材料。这种长期、持续的评价方式，使教师可以更好地了解学生的学习轨迹，有针对性地进行指导；同时，学生也可以依靠档案袋不断反思自己的学习，促进自主发展。④

在评价的时机把握上，项目化学习强调评价应贯穿始终、适时介入。在公开展示环节，项目设计了观众反馈卡，邀请参观展台的师生填写“我最喜欢的部分”“建议或疑问”以及星级评分。小组收集反馈后共同讨论，形成“回应与改进设想”，据此修改作品。这一“展示—反馈—修改—反思”的循环，使写作成果在多元评议中不断优化，使学习经验在反思迁移中持续生长。正如田春梅、张华所言，“表现性评价应贯穿项目化学习的全过程，确保评价与教学的深度融合”，“不仅能让学生清晰认知自身的学习轨迹，还能借助持续的反馈不断优化学习策略，深化自我认知，从而实现学习目标”。⑤

综上所述，项目化学习的评价不是学习的终点，而是学习的有机组成部分。通过评价主体的多元参与、评价方法的综合运用、评价工具的丰富多样、评价时机的全程贯穿，学生在持续地反馈与反思中不断优化作品、深化理解、提升能力，最终实现从具体项目“经历”到可迁移学习“经验”的转化。正如有学者所指出的，“通过量规的制定和使用，学生可以明目标、寻差距、促改进”，⑥这正是“以评促学”理念在项目化写作中的生动实践。

---

①苏珊·布鲁克哈特.如何编制和使用量规[M].杭秀,陈晓曦,译.宁波:宁波出版社,2020:35.
②李方顺.学习支架:撬动项目式学习的支点[J].语文建设,2023(6):66.
③夏雪梅.项目化学习设计:学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京:教育科学出版社,2021:130.
④李方顺.学习支架：撬动项目式学习的支点[J].语文建设,2023(6):66.
⑤田春梅,张华.初中语文项目化学习表现性评价的设计与实施——以统编版八年级上册第二单元为例[J].教育科学论坛,2025(9):23.
⑥李方顺.学习支架:撬动项目式学习的支点[J].语文建设,2023(6):66.

3.3.3.3 反思迁移学习经验，实现素养持续生长

项目化学习的终极目标是实现知识的跨情境迁移和素养的持续生长。反思与迁移是项目化学习的最后一个环节，也是最为关键的环节之一。有研究者指出，通过反思，学生将学习过程中获得的经验内化为可迁移的策略性知识；通过迁移，学生在新的情境中检验这些策略的适用性，实现深度学习。

在反思环节，学生可系统梳理项目各阶段的收获、困难与解决策略，实现经验的显性化和结构化。华东师范大学第二附属中学附属初级中学的刘广琼老师在项目化学习实践中，将实施过程概括为“激发共情、定义问题、创意构想、原型制作、测试迭代、展示评价、反思迁移七个环节”，[①]明确将“反思迁移”作为项目的收官环节。

在“校园文化代言人”项目中，教师设计了系统化的反思工具。项目结束时，学生需撰写《我的说明文写作思维成长报告》，从观察阶段、写作阶段、修改阶段、展示阶段四个维度，系统梳理“我的收获”“我的困难”和“我是如何解决的”。这一设计引导学生回顾整个项目历程，将隐性的学习体验转化为显性的策略性知识。例如，有学生在报告中写道：“在观察阶段，我学会了从多角度捕捉景观特征，不再像小学那样只看到‘好看’‘高大’这样笼统的印象；在写作阶段，我最大的困难是不知道如何安排顺序，后来通过绘制‘解说路线图’，我发现自己需要先理清特征之间的关系，再决定用空间顺序还是逻辑顺序。”这种结构化的反思，使学生将项目中的具体经验提炼为可迁移的写作策略。

“有效试错”的理念强调，学生的失败和困难本身就是重要的学习资源。有研究者指出，通过诊断核心问题、创设低结构探索空间、设计梯度任务链及多元评价体系，可以引导学生在真实情境中暴露问题、反思修正，实现从无序试错到有序探究的认知升级。[②]《思维成长报告》中专门设置“我的困难”和“我是如何解决的”栏目，正是为了帮助学生将失败经验转化为认知成长的契机。正如该研究所言，“学生的创作失误成为重要的教学资源”，“这种将失败转化为探究起点的设计，培育了学生‘在问题中学习’的思维习惯”。[③]

在迁移环节，学生可将所学策略应用于新的任务情境，检验策略的可迁移性和适用边界。“校园文化代言人”项目设计了明确的迁移任务：在完成校园景观解说后，学生需运用所学的“抓特征、理顺序、用方法”的写作策略，为学校校史馆中的一件实物（如老校徽、毕业证书、奖杯、旧课桌等）撰写一份简洁有力的解说牌文案。这一迁移任务与原有项目情境相似但不同：从“景观解说”到“实物解说”，说明对象从空间性的建筑景观变为时间性的历史实物，读者从新生观众变为校史馆参观者，写作策略需要相应

[①]华东师范大学第二附属中学附属初级中学.千磨万砺玉汝于成[EB/OL].闵行教育,2024-11-11.
[②]顾歆慈.从“无效试错”到“有效试错”:语文项目化学习中知识建构的转化路径[EB/OL].徐汇教育,2025-06-05.
[③]顾歆慈.从“无效试错”到“有效试错”:语文项目化学习中知识建构的转化路径[EB/OL].徐汇教育,2025-06-05.

调整。

为了支持学生的迁移实践，教师设计了《校史馆实物解说牌撰写迁移表》。该表格引导学生依次完成五个步骤：选择实物并说明理由；分析实物的外形特征、历史背景、文化价值；规划解说牌的说明顺序、说明方法和字数控制；对比新任务与原任务的差异，思考策略调整；反思“哪种策略最有用”“如何向同学解释写实物解说牌的方法”。这一结构化的迁移工具，帮助学生将项目经验在新的情境中加以检验和调整，实现“从学会到会用”的能力转化。正如有学者所言，“项目化学习强调迁移与运用，实现知识的再建构”。[①]

迁移的发生需要学生具备元认知能力，能够识别新旧情境的异同并灵活调整策略。有研究提出，深度学习活动应遵循“学思相济，用创致远”的理念，让学生在经历中实现知识的“实践体验—迁移运用—创新生成”的层级转化。[②]“校园文化代言人”项目的迁移设计正是这一理念的体现：学生首先在景观解说中实践体验，然后在实物解说中迁移运用，最终在策略反思中实现创新生成。有学生在迁移反思中写道：“从校园景观中学到的最有用的策略是‘先抓住特征再安排顺序’。但写实物解说时，我发现不能直接用空间顺序，因为一个老校徽没有空间层次。所以我改用逻辑顺序——从外形到历史再到意义，这样更能体现它的文化价值。”这种基于元认知的策略调整，正是深度学习发生的标志。通过将所学策略应用于新情境，学生不仅巩固了核心知识，更培养了识别情境、调整策略、创新应用的高阶思维能力。这种“在迁移中学习”的设计，使项目化学习的价值超越了单一项目的完成，走向素养的持续生长。

当学生在反思中梳理经验、在迁移中检验策略，学习便真正发生——这正是项目化学习的核心价值所在。通过“校园文化代言人”项目的反思与迁移设计，学生不仅掌握了一篇解说词的写作方法，更形成了“观察特征—分析关系—选择策略—调整应用”的说明文写作思维模型，为未来解决更复杂的真实问题奠定了能力基础。

3.4 项目式学习下初中说明文写作教学的核心策略

基于“入项—施项—出项”三阶段实践框架，结合“校园文化代言人”项目的设计与实施，本研究将贯穿项目全过程的关键做法进一步提炼为四条核心教学策略。它们分别指向写作动机激发、思维过程外化、协作机制构建和学习经验迁移四个维度，共同构成项目式说明文写作教学的策略体系。

[①]李侠,刘迪.语文项目化学习中驱动性问题的创设[J].教学与管理,2024(19):34.
[②]丁禧.学思相济,用创致远:在“学思用创”经历中实现素养转化[EB/OL].徐汇教育,2026-01-22.

3.4.1 策略一：以角色化驱动性问题重塑写作动机

传统说明文写作教学多采用指令式题目，学生不知“为谁写”“为何写”，写作沦为无读者的文字练习，内生动力匮乏。本策略的核心主张是，将写作任务从脱离语境的指令，转化为一个包含特定身份、明确受众和具体挑战的驱动性问题。在“校园文化代言人”项目中，教师并未直接布置“介绍一处校园景观”的作文题，而是赋予学生“学校文化传播中心特聘代言人”的身份，设定“七年级新生”为交际对象，提出“如何让新生迅速被景观吸引并理解其文化内涵”的挑战。这一设计使写作的性质发生了根本转变：它不再是一项被动的学业任务，而是一次有明确目的、有真实读者的交际行为。建构主义理论指出，知识应在真实情境中主动建构；当学生感知到写作的“用处”和“读者”时，其内在动机便被自然激活，说明文写作由此回归其“为特定读者传达特定信息”的本真功能。

3.4.2 策略二：以可视化思维支架外显写作过程

事物性说明文写作的核心困难：如何抓住事物特征、如何安排说明顺序，本质上都是思维层面的问题，但传统教学对此缺乏有效的显性工具，学生的写作过程长期处于“黑箱”状态，教师也难以在学生最需要的时刻提供精准指导。

本策略主张为学生提供一系列可将隐性思维显性化的图表工具，以“校园文化代言人”项目为例，主要包括三类支架：一是《校园景观特征观察记录表》，引导学生从视觉、空间、功能、文化内涵等多角度观察，完成“记录现象—提炼特征—判断独特性—规划表达”的完整思维链条；二是“解说路线图”，要求学生将抽象的说明顺序转化为可视的空间路径或逻辑图谱，在绘制过程中自主发现顺序与特征之间的关系；三是《解说文案写作支架》表格，要求明确每部分对应的核心特征、计划使用的说明方法及其预期作用，将文体知识转化为可执行的表达方案。维果茨基“最近发展区”理论指出，适切的学习支架能帮助学生跨越现有水平与潜在水平之间的差距。上述图表支架将说明文写作的核心知识分解为可观察、可操作的具体步骤，使思维过程得以被看见、被调整、被优化，也为教师的过程指导提供了明确的介入点。

3.4.3 策略三：以结构化协作机制构建写作共同体

项目式学习强调合作探究，但实践中容易出现“中心者包办、边缘者旁观”的参与不均现象，部分学生沦为项目的“看客”而非“参与者”。本策略主张建立“异质分组—角色分工—过程互评”三位一体的协作机制。在“校园文化代言人”项目中，教师遵循“组间同质、组内异质”原则组建 4—5 人小组，设置组长、资料员、记录员、撰稿员、美编等明确角色，并通过“轮值组长”制度确保每位成员都有担任协调者的机会。

同时，增设“个人贡献度”评价维度，要求小组在互评时具体说明每位成员的贡献，有效遏制了“搭便车”现象。在每一阶段设置小组交流和互评环节，以评价量表明确标准，使同伴反馈有据可依。社会建构主义认为，学习本质上是一种社会性互动过程。结构化协作机制的价值，不仅在于保障任务推进的效率，更在于让学生在对话、协商和互评中，将个体的写作策略外化为可被讨论、可被借鉴的公共知识。对于写作信心不足的学生而言，他们在小组中获得了观察同伴写作行为的机会，在“合法的边缘性参与”中逐步走向独立的写作实践。

3.4.4 策略四：以情境性迁移任务检验学习成果

调查显示，近六成学生“学了知识但不知道怎么应用”，学用脱节是说明文写作教学的突出困境。传统写作练习结束后，学习即告终止，学生缺乏在新情境中检验和调整所学策略的机会。本策略主张在项目收尾阶段，设计与原有任务情境“形似而神异”的迁移任务。“形似”在于任务形式相近，足以激活学生已有的策略储备；“神异”在于任务情境有差异，迫使学生对策略进行调整而非简单复制。在“校园文化代言人”项目中，学生完成景观解说词后，需运用“抓特征、理顺序、用方法”的策略，为校史馆中的一件实物（如老校徽、毕业证书、奖杯）撰写解说牌文案。

这一迁移任务与原有任务存在关键差异：说明对象从空间性的建筑景观变为时间性的历史实物，说明顺序从以空间为主转为以逻辑为主，读者从新生观众变为校史馆参观者。为支持这一迁移过程，教师提供了结构化的《校史馆实物解说牌撰写迁移表》，引导学生依次完成实物选择、特征分析、策略规划、差异对比与迁移反思。深度学习理论强调，知识的价值在于可迁移；情境性迁移任务使学生在“做新任务”中检验和调整“旧策略”，既巩固了说明文写作的核心知识，也培养了识别情境差异、灵活调用策略的元认知能力。

以上四条策略并非各自独立，而是按照项目推进的时间逻辑和学生的认知逻辑，形成了“动机激发—过程支持—社会建构—迁移内化”的完整闭环。策略一解决“愿不愿写”的动力问题，为后续学习提供情感驱动；策略二解决“会不会写”的方法问题，为学生提供可操作的思维工具；策略三解决“能不能一起写”的组织问题，通过同伴互动深化个体理解；策略四解决“会不会用”的迁移问题，确保学习成果超越单一任务情境。四者环环相扣、层层递进，共同指向一个目标：让学生在有意义的情境中，借助适切的工具和协作支持，完成从“学写作”到“用写作”的能力转化。

第四章 项目式学习应用于初中说明文写作教学的设计与反思

4.1 初中说明文写作教学的具体实施案例

“校园文化代言人”项目式写作教学设计
——校园标志性景观解说词撰写与展示

4.1.1 项目简介

本项目以“校园文化代言人”征集活动为主题设计，围绕“如何为七年级新生设计一份既清晰准确、又生动有趣的校园标志性景观解说词”这一驱动问题展开。学生通过参与完成校园文化解说任务，在真实情境中学习并实践“说明事物要抓住特征”“说明的顺序”以及合理运用说明方法等核心写作知识。

整个项目式学习分三个阶段推进，注重在真实校园情境中展开。项目框架由教师引导拟定，通过班级讨论、小组协作逐步完善，突出学生在观察、撰写、展示过程中的主体地位。最终，学生将以《校园景观解说手册》及模拟讲解的形式呈现学习成果。

在项目实施过程中，有机融入口语交际训练，同步提升学生的资料搜集与整合能力、书面与口头表达能力、小组协作能力以及审美与创新素养，引导学生在真实任务中综合运用所学，增强对校园文化的认同感与传播意识。

4.1.2 项目信息

项目属性	具体内容
项目名称	“校园文化代言人”——校园标志性景观解说项目式学习
适用学段	八年级
核心知识	说明事物要抓住特征、说明顺序、说明方法的运用
项目时长	两周（约 8 课时）
最终成果	1.《校园景观解说手册》（图文版）； 2. 校园文化博览会模拟讲解展示。

4.1.3 设计背景

（一）课标依据

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》强调立足学生核心素养发展，倡导以生活为基础，以语文实践活动为主线，围绕核心知识组织教学。课标在“表达与交流”部分明确要求，学生应学会撰写简单的说明性文章，做到抓住事物特征、条理清晰，并能在

真实情境中进行有效沟通。本设计以项目式学习为载体，引导学生在真实的校园文化传播任务中，提升说明文写作与口语交际能力，落实语言运用、思维能力、审美创造等核心素养的培育目标。

（二）教材依据

本项目对接八年级上册第五单元《说明事物要抓住特征》与八年级下册第二单元《说明的顺序》的写作任务。这两个单元选文（如《中国石拱桥》《苏州园林》《大自然的语言》等）涵盖事物说明与事理说明，涉及建筑、园林、自然、科技等多类对象，既为“抓特征、理顺序、用方法”提供了经典范例，也渗透了科学精神与人文情怀，为本项目的开展奠定了扎实的学科基础。

（三）现实依据

说明文作为一种实用性文体，与学生的社会交往、文化传播及未来学习生活密切相关。在校园文化建设的真实情境中，引导学生运用说明文知识撰写解说词、开展宣传讲解，既能提升其语言组织与表达的实际运用能力，也能增强其对校园环境的观察力、对学校文化的认同感与归属感，实现从“学写作”到“用写作”的能力转化。

4.1.4 核心知识提炼

知识层级	具体内容	课文范例支撑
核心概念	特征化、有序化、方法化的说明文写作	
关键概念	1. 抓特征：多角度观察、比较辨析、详略得当 2. 理顺序：空间顺序、逻辑顺序、时间顺序 3. 用方法：举例子、列数字、作比较、打比方等	
知识点	1.观察事物的多个角度（视觉、空间、功能、文化等） 2.三种说明顺序的标志性词语与适用场景 3.六种常见说明方法（举例子、列数字、作比较、打比方、摹状貌、引资料）的作用	《中国石拱桥》《苏州园林》《蝉》《大自然的语言》等课文

4.1.5 项目式学习目标（基于 KUD 模式）

1.K（知道）：

（1）知道说明文需从外形、结构、功能、文化内涵等多角度抓住事物特征。

（2）知道空间、逻辑、时间三种基本说明顺序及其标志性词语。

（3）知道至少三种常见说明方法（如列数字、作比较、举例子）及其作用。

2.U（理解）：

（1）理解“抓住特征”是说明对象区别于他物的关键。

（2）理解合理的说明顺序能帮助读者清晰地构建认知图景。

（3）理解恰切的说明方法能增强说明的准确性、生动性和说服力。

3.D（能做）：

（1）能为校园标志性景观撰写一份抓住 3—5 个核心特征、条理清晰（运用至少一种主要说明顺序）、方法得当（运用至少三种说明方法）的解说词。

（2）能小组合作完成《校园景观解说手册》的设计与制作。

（3）能面向真实听众进行条理清晰、表达生动的模拟讲解。

4.1.6 驱动问题

假如你是学校“文化传播中心”的特聘代言人，如何在“新生校园开放日”上，通过一份限时 3 分钟的解说词与配套手册，让七年级新生迅速被你负责的景观吸引，并理解其独特价值与文化内涵?

4.1.7 项目实施

校园不只是一个学习的地方，也是一片充满故事的土地，更是我们共同成长的第二家园。这里的每一栋楼、每一处景、每一面墙，都静默地诉说着时光与理想。你可能每天路过那面校史墙，却未曾细读其上镌刻的岁月；你可能常在雕塑旁驻足，却很少聆听它背后的寓意与期待。校园离我们很近，就在日常的脚步之间；它又似乎离我们有点远，那些沉淀的精神、延续的传统，需要我们主动走进、用心解读。

现在，机会来了。让我们以“校园文化代言人”的身份，开启一场发现与讲述的旅程——用自己的眼睛去观察，用自己的文字去记录，用自己的声音去传达。我们的任务，是让每一处景观“开口说话”，让初来校园的七年级同学，也能感受到这里的温度与深度。我们的“校园文化代言人”计划，就此启动。

第一阶段：项目启动与观察分析（约 2 课时）

核心任务：确立对象，学会观察，分析读者。

子问题链	学习活动与支撑	成果产出
1.从本单元经典说明文中，我们可以提炼出哪些“抓住特征”的具体策略?	归纳旧知——小组合作精读《中国石拱桥》《苏州园林》，归纳“抓住特征”策略。	《“抓住特征”策略清单》
2.我们的校园有哪些潜在“标志性”景观？评选标准是什么?	启动项目，明确分工——成立小组，填写 KWL 表，明确探究方向与分工。	小组确定的景观名称及选择理由。
3.我们组选定的景观，其最核心、最独有的特征是什么？如何多角度验证?	实地探访与特征初探，填写《校园景观特征观察记录表》	《校园景观特征观察记录表》

活动一：归纳旧知

从本单元经典说明文中，我们可以提炼出哪些“抓住特征”的具体策略？如《中国石拱桥》通过举例（赵州桥、卢沟桥）和比较来凸显中国石拱桥的普遍特征与个别杰出成就。《苏州园林》则采用总说分说的结构，从多个方面（亭台布局、假山池沼等）阐明其“图画美”的共同特征。

请小组成员合作填写《“抓住特征”策略归纳与辨析表》，策略可包括：多角度观察法、举例与比较法、总分结构法、按过程顺序详述法等，注明课文范例。

《“抓住特征”策略归纳与辨析表》

策略名称	课文范例	我归纳的具体方法（用自己的话）	我判断它最适合说明哪类景观?	我会如何运用这一策略说明景观
多角度观察	《中国石拱桥》	分别从历史、结构、外观、价值等不同方面看同一事物	历史建筑、文化雕塑	从外形、寓意、校园环境的关系三个角度观察雕塑
举例比较法	《苏州园林》	通过对比突出独特之处或用典型例子证明普遍特征	具有对比性的成组景观（如新旧教学楼）	我将用“新旧对比”突出新教学楼的设计理念变化
总分结构法	《苏州园林》	先总说整体特点，再分几个方面详细说明	综合性景观（如整个书香园）	总述“书香园”的“静雅”，再分植物、布局等展开

【设计意图】

此表引导学生从被动记录转向主动归纳与迁移。学生需用自己的话解释策略，并结合本校景观进行应用预想，实现从“知道方法”到“准备使用”的思维进阶，突出第二环节的练习属性。

活动二：启动项目，明确分工

先成立小组，明确分工，围绕本次校园景观写解说词活动，选择校园中最具代表性、文化内涵最丰富的景观。

（一）组建“校园文化代言人”项目小组

“校园文化代言人”项目小组
小组名称：
组长：
组员：
选取校园景观：

（二）明确小组成员任务分工——KWL 头脑风暴

K（已知）	W（想知）	L（如何学）
我熟悉的校园景观有：	我想深入了解的景观是：	我计划通过以下方式收资料： □实地观察记录 □访谈老师/校友 □查阅校史档案 □拍摄照片/视频 □其他：_____
我印象中它的特征是：	我想探究的问题包括： 1.它设计理念是什么？ 2.它承载了怎样的校园文化？ 3.不同季节/时间有何变化？	我们小组的分工： 资料收集： 观察记录： 文案撰写： 美术设计：

【设计意图】

本活动通过组建项目小组、明确分工，激发学生的参与感与责任意识，模拟真实工作中的团队协作情境。通过 KWL 表，引导学生明确已知、设定探究方向、规划学习路

径，强化项目启动阶段的自主性与目标感。学生在讨论中初步建立“任务意识”，为后续的观察与撰写奠定基础，体现项目化学习中“做中学”的合作理念。

活动三：实地探访与特征初探

校园风景各有特色，如辉煌的校史墙、高耸的孔子雕塑、有趣又充满生机的生态园……根据你们小组选择的景观，思考可从哪些角度观察它的具体特征？模仿《中国石拱桥》对赵州桥“结构坚固、形式优美、历史悠久”的多角度概括，以及《蝉》对蝉穴“洞口、隧道、墙壁”的细致观察，填写：《校园景观特征观察记录表》，从视觉（形/色）、空间（布局/结构）、功能（用途）、文化内涵（象征/历史）等角度描述。请和小组成员一起去校园踩点，进行观察并记录。

《校园景观特征观察与提炼记录表》

观察角度	我观察到的具体信息（摘录或描述）	提炼“特征关键词”（四字短语/短句）	这一特征是否独特？	我计划如何解说这一特征？（填说明方法）
视觉（形/色）	红色砖墙、尖顶、玻璃幕墙交错，线条硬朗	传统与现代交融	是，其他楼多为单一风格	用“作比较”与老教学楼对比；用“摹状貌”描述材质
空间（布局/结构）	中轴对称，主楼高耸，两侧裙楼环抱	庄重、开阔	是，为校园中轴线核心，布局最规整	用“列数字”说明主楼高度；用“空间顺序”由外到内介绍
功能（使用场景）	实验楼，内有创新实验室、创客空间	科技感、实践性	是，功能指向最鲜明	用“举例子”介绍典型实验室，用“打比方”说它像“大脑”
文化内涵（象征/故事）	以科学家命名，门厅有校训墙	崇尚科学、激励探索	是，命名具有精神引领性	用“引资料”引用名言，关联校史故事

【设计意图】

此表引导学生从“记录现象”走向“提炼特征—判断独特性—规划表达”，实现观察与分析、思考与表达的一体化训练，学生不仅记录信息，更需像作者一样思考“如何说明”，为写作积累结构化素材。

【补充资料】

说明方法运用小贴士：

举例子：通过列举有代表性的、恰当的事例来说明事物特征。

作比较：将两种类别相同或不同的事物、现象等加以比较，来说明事物的特征。

打比方：用一件事物来说明另一件事物，以突出事物的特征。

列数字：用数据说明事物的特征或事理。

引用：引用诗词、俗语、名人名言等文献资料，使说明的内容更加充实、具体。

摹状貌：通过描写事物的形状或面貌来说明事物的特征。

第一阶段过程性评价量

评价维度	评价指标	自评	组评	师评
策略迁移	能准确提炼课文策略并预演应用于校园景观	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
项目规划	KWL 表填写具体，分工明确，探究路径清晰	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
观察记录	观察记录表填写完整，特征提炼准确、有独特性	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
协作参与	积极参与小组讨论，承担分工任务	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
总评				

第二阶段：项目实施与解说词撰写（约 4 课时）

核心任务：撰写解说文案，设计图文手册。

子问题链	学习活动与支撑	成果产出
1.如何组织这些核心特征，能让解说听起来条理最清晰?	撰写解说文案与设计手册——使用写作支架，撰写解说提纲。	《校园景观解说方案提纲》
2.选择哪种说明顺序（空间/逻辑/时间）最合适？为什么?	绘制“解说路线图”，说明顺序可视化——选择并说明顺序，绘制路线图。	“解说路线图”及顺序选择说明
3.用什么“证据”或“说法”能让这些特征听起来更可信、更生动?	制作《校园景观解说手册》——完成手册规划与撰写提纲。	《校园景观解说手册》图文稿

活动一：撰写解说文案与设计手册

这一阶段，我们将从“看见特征”走向“说明特征”，从“理解顺序”迈向“运用顺序”。笔下的每一句解说，都不只是知识的复述，更是选择的艺术——如何突出校园景观最有价值的特征？如何安排最清晰的顺序？如何让语言既准确又有感染力？

在这个过程中，你们将不仅是记录者，更是创作者、设计师与合作者。文案的斟酌、手册的布局、图文的配合、同伴的建议，都将成为打磨作品的珍贵力量。最后，修改不是简单的更正，而是思维的深化与表达的升华。让我们一起，将眼中的风景、心中的理解，转化为一份清晰、生动、有温度的《校园景观解说手册》。

板块	核心特征	我打算用哪些内容说明它？	计划使用的说明方法及其作用（至少三种）	本部分的说明顺序与衔接	配图建议	字数预估
引言	整体印象：传统与现代交融	外观总述、命名由来、校园中的位置	打比方：像一本打开的历史书——生动形象；下定义：明确其建筑类型——科学准确	整体到局部：先介绍整体风格，再引出下文分述	全景图	100 字
特征 1	建筑风格：红砖与玻璃的对话	红砖面积、玻璃幕墙占比、设计理念出自某建筑大师	列数字：红砖占比 70%——数据精确；作比较：与纯现代建筑对比——突出独特性	空间顺序：从外立面到内部结构	细节图	150 字
特征 2	功能定位：创新实验中心	实验室数量、学生获奖情况、特色课程	举例子：举机器人实验室案例——具体可信；列数字：近三年获奖 15 项——增强说服力	逻辑顺序：从设施到成果再到意义	结构图	150 字
特征 3	文化内涵：历史背景	学校历史、育人文化等的由来	引资料：百年历史，港人出资；作诠释：学校东南角的资助亭由来	时间顺序：从创立以来的发展变化	历史图片	150 字
结语	精神象征：科学与人文交汇	对学生的意义、与校训的关联、邀请互动	引资料：引用校长寄语——提升高度；摹状貌：描述学生在此活动的场景——引发共鸣	由实到虚：从实体建筑升华到精神内涵	合影/互动图	50 字

（一）解说文案写作支架

（二）依据观察及上述写作支架，撰写 600 字左右的校园景观解说观察提纲，突出三到五个核心特征。

《校园景观解说观察提纲》

<table>
<tr><td>小组推荐</td><td colspan="2"></td><td>类型</td><td></td></tr>
<tr><td>收集资料</td><td colspan="4">标号序号和资料来源</td></tr>
<tr><td rowspan="4">分析资料</td><td>依据解说对象的类型，你收集了哪些方面的资料?</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>该解说对象，表现出哪些特征，特征可以分成几个方面?</td><td colspan="3">建议使用四字短语或短句</td></tr>
<tr><td>以上方面你认为用什么顺序来解说最合适?</td><td colspan="3" rowspan="2">我解说的整体顺序是:</td></tr>
<tr><td>是否需要兼顾整体顺序和局部顺序?</td></tr>
<tr><td colspan="5">经过第一次资料收集与分析，你对该景观是否产生新的认识?</td></tr>
</table>

【设计意图】

此表直指写作核心技能训练。学生必须明确每部分对应的特征、具体内容、说明方法及其作用、顺序安排，将写作知识转化为可执行的表达方案，体现了从“学方法”到

“用方法”的关键练习环节。学生练习如何围绕 3—5 个核心特征组织内容，并尝试运用说明方法增强表达效果。这一过程强化了学生的谋篇布局能力与语言组织能力，体现“从观察到表达”的思维进阶，也为后续制作图文手册提供内容基础。

活动二：绘制“解说路线图”，说明顺序可视化

《解说顺序选择与策略总结》

景观类型	我选择的说明顺序	理由阐述（结合景观特点）	我的“解说路线图”草图（可简笔画+标注）
建筑类（如教学楼）	空间顺序（由外到内、由整体到局部）	建筑具有明显的空间层次，适合引导读者视线移动	
纪念雕塑类	逻辑顺序（从外形到寓意再到文化价值）	雕塑的意义重于其物理形态，需由表及里揭示精神内涵	
自然景观类（如小花园）	时间顺序（四季变化）+空间顺序（移步换景）	景观随时间变化显著，同时游览路径自然形成空间序列	
说明顺序方法小结			
解说路线图			

【设计意图】

事物说明文的说明顺序主要体现在“如何安排事物的几个特征或方面”上，绘制解说路线图，一方面梳理校园景观解说词的写作思路，另一方面是对事物特征进行分解，学生完成解说路线图能发现写作思路与事物特征之间的联系，从而得出“根据需要综合运用多种说明顺序”的结论，提升逻辑思维能力与文本结构意识，为其解说词条理化、清晰化提供支撑。

【补充材料】

1.说明顺序选择小贴士：

说明顺序指在说明事物特征或阐明事理过程中确定语句、语段先后，使文章内容条理化的一定次序。说明事物有合理的顺序，文章才能有条理，让人看得明白。常见的说明顺序有：时间顺序、空间顺序、逻辑顺序。

空间顺序：即按照事物的空间存在形式，或从外到内或从上到下或从前到后或从总体到部分，依次进行说明。

时间顺序：即以时间先后作为说明顺序。

逻辑顺序：即按照事物的内部联系或人们认识事物的过程来安排说明顺序。

常见的逻辑顺序有：从现象到本质、从整体到局部、从主要到次要、从概括到具体、从特殊到一般、从原因到结果、从具体到抽象。

为突出说明对象的特征，需要采用合理的说明顺序，可以根据需要综合运用多种说明顺序。

2.如何围绕 3—5 个核心特征，有条理地组织我们的解说方案？参考《苏州园林》的“总分总”结构，学习谋篇布局。

引言（总说概貌与价值）→主体（分说各特征）→结语（总结与情感升华）

3.为我们的解说选择哪种说明顺序最合适？（空间、逻辑、时间）

《中国石拱桥》介绍赵州桥时用了空间顺序（整体→局部）。

《大自然的语言》阐释物候学用了逻辑顺序（现象→成因→意义）。

活动三：制作《校园景观解说手册》（A4 图文版）

细致的你学会了梳理繁杂的信息，现在来检测一下大家的学习成果，请运用合理的说明顺序、说明方法制作一份图文并茂、美观清晰《校园景观解说手册》，

如何制作一份《校园景观解说手册》？请参考规划表中列出的具体要求，注意配图需能够辅助说明文字，如全景图、细节特写图、结构示意图等，完成《校园景观解说撰写提纲》

（一）《校园景观解说手册》规划表

页面	文字内容（精简要点）	配图建议	图文配合意图	设计风格
封面/封底	景观名称、主题标语	景观全景图、校徽	突出主题，增强识别度	简洁、现代
P1：引言	总体印象、欢迎语	全景图、标志性细节特写	图文呼应，营造氛围	图文均衡
P2-3：特征分述	特征 1+特征 2，每点配 1—2 个说明方法	细节图、结构示意图、数据图表	图证文，文解图，强化说服力	分块清晰，重点突出
P4：结语与互动	总结、邀请参观、互动问题	学生活动场景图、二维码（链接更多信息）	拉近距离，引导行动	亲切、开放

（二）完成《校园景观解说词撰写提纲》

小组推荐		类型	
解说对象			
分析对象	身份： 年龄： 认知水平： 参观目的： 可能他最想知道：		
得出结论	我应该使用（）的语言，重点介绍： 针对（）这一校园景观，我想使用（）的说明方法，以便于		
资料补充	为达成上述要求，是否需要补充收集资料？		
经过第二次资料收集与分析，你对说明方法和说明语言是否有新的认识？			

（三）撰写校园景观解说表

校园景观解说表			
突出以下特征	具体内容	说明方法	说明顺序
整体印象			
建筑风格			
功能定位			
文化内涵			
精神象征			
与学校的关系			
我的观察感受			

【设计意图】

本活动融合语文与美术学科要素，要求学生将文字解说与图片、排版相结合，制作

成图文并茂的手册。这不仅锻炼学生信息整合与视觉表达能力，也强化其“读者意识”——如何通过图文配合增强传播效果，体现“跨学科学习”的培养意图。

第二阶段过程性评价量表

评价维度	评价指标	自评	组评	师评
说明对象特征	特征突出，内容具体	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
说明方法	说明方法使用得当、有效	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
说明顺序	说明顺序合理，符合景观特点，条理清晰	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
说明语言	说明语言准确、生动、简洁	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
图文配合	图文配合紧密、设计美观，风格统一	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
总评				

第三阶段：展示讲解与评价反思（约 2 课时）

核心任务：模拟讲解，公开展示，总结反思并迁移学习经验。

子问题链	学习活动与支撑	成果产出
1.如何把书面解说词转化为生动、有互动感的口头讲解?	设计“校园文化博览会”展台，制作邀请函、展位布置方案。	展台设计稿、邀请函文案
2.除了讲，我们还能用什么方式在“文化博览会”上吸引观众?	小组内模拟讲解练习，依据《讲解评价量规》互评。	模拟讲解练习记录与互评反馈
3.观众对我们的解说有哪些真实反馈？我们如何理解与回应?	成果展示与评价——举办班级博览会，收集反馈并回应。	观众反馈卡、小组“回应与改进设想”
4.在整个项目中，我们在协作、合作、解决问题方面有哪些成长?	项目总结与迁移反思——撰写《我的说明文写作思维成长报告》	《我的说明文写作思维成长报告》
5.如何将这次经验迁移到新的文化解说任务中?	开展迁移讨论：为校史馆的一件实物撰写解说牌。	迁移任务的设计思路或写作要点

历经观察的眼睛、思考的笔尖与协作的双手，我们的探索已从静静的记录，走向生动的表达。每一份《解说手册》里，不止有特征与顺序，更有你们对这片校园的理解与

深情。现在，是让“解说”走出纸面、让“代言”真正发声的时刻。我们将把班级变成一座微型的“校园文化博览馆”，邀请老师、同学乃至家长，成为我们的第一批听众与访客。在这里，你们不仅是作者，更是讲述者、互动者、校园文化的传递者。

这不再只是一次作业的提交，而是一场真实的、有温度的文化对话。聚光灯下，每一个手势、每一句讲解、每一次问答，都是学习成果的凝练，更是成长足迹的彰显。准备好了吗？让我们以“校园文化代言人”的自信与光芒，隆重推出属于我们的——“校园文化博览会”。

活动一：设计“校园文化博览会”展台，制作邀请函、展位布置方案。

如何设计我们的展台和邀请函，才能在“文化博览会”上吸引观众？融合美术设计、文案写作。邀请函需信息完整、语言得体、设计美观。展台布置需突出本组景观特色，与手册风格一致。

《“文化博览会”展台策划表》

项目	内容规划	设计理由	分工
展台主题	“时光长廊——校史墙的故事”	突出景观文化内核，吸引观众兴趣	策划：_____
视觉设计	主视觉图、色彩方案、布局草图	营造沉浸式体验，强化主题氛围	美术：_____
互动环节	扫码听讲解、合影打卡点、问答抽奖	增加观众参与感，提升传播效果	互动设计：_____
宣传物料	邀请函文案、宣传海报、讲解词卡片	多渠道预热，引导观众参与	文案：_____

【设计意图】

该活动将写作成果延伸至真实的文化传播场景，要求学生设计展台与邀请函，体现“从写作到传播”的项目闭环。学生在设计中融合文案写作、美术设计与活动策划，提升综合实践能力与创新意识，增强项目的真实感与仪式感。

活动二：小组内模拟讲解练习，依据《讲解评价量规》互评。

作为一名“文化代言人”，如何做到讲解时条理清晰、表达生动、与听众自然互动？口语交际训练。将书面解说词转化为口语，注意语速、语调、重音和肢体语言。请参考《讲解评价量规》进行练习。小组代表分享时，请其他组员认真倾听并打分，分享结束后小组成员及时总结同伴互评的反馈意见。

《讲解评价量规》

评价维度	评价标准	分值（10 分制）	得分
内容熟练度	脱稿、条理清晰、重点突出		
表达生动性	语速适中、语调有起伏、有感染力		
互动能力	与听众眼神交流、提问回答自然		
仪态仪表	姿态端正、手势自然、着装得体		
总分			

【设计意图】本环节聚焦口语交际训练，引导学生将书面解说词转化为生动、有互动感的口头表达。通过模拟讲解与互评，学生锻炼语言表现力、肢体语言运用与临场应变能力，体现“说写结合”的语文素养培育路径。

活动三：成果展示与评价

举办班级“校园文化博览会”，各小组轮流讲解，观众（师生代表）填写反馈卡。在公开展示中，观众对我们的解说有哪些真实反馈？我们如何理解和回应？收集并处理真实评价。学习以开放的心态接受建议，思考如何让解说更贴近听众。收集并分析：观众反馈卡，小组共同讨论反馈内容，并形成一份简短的“回应与改进设想”。

参观展台	我最喜欢的部分	建议或疑问	评分（5 星制）
小组 1			★★★★★
小组 2			★★★★★

【设计意图】

举办班级“校园文化博览会”，为学生提供公开展示的平台，使其在真实受众反馈中检验学习成果。通过收集观众评价卡，学生学会倾听、反思与回应，提升其沟通能力与批判性接受建议的态度，体现“在展示中成长”的评价理念。

第三阶段过程性评价量表

评选“最佳解说手册”“最佳解说员”“最具创意设计”等奖项。回顾整个项目，我在说明文写作、小组合作和解决问题能力上有哪些具体成长？

评价内容	评价标准	自评	组评	师评
团队协作	积极参与、分工明确、互相支持	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
探究能力	能否根据观察、访谈、反馈主动调整写作或展示思路	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
文案质量	特征突出、顺序清晰、语言规范	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
展示效果	讲解流畅、形式新颖、互动良好	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
创新能力	内容或形式有独特创意	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
总评				

【设计意图】通过多元主体（自评、组评、师评）参与的评价表，引导学生全面回顾个人在协作、探究、表达等方面的表现，培养其元认知能力与自我反思习惯。评价内容覆盖过程与成果，体现“重过程、促发展”的评价导向。

活动四：项目总结与反思

引导学生回顾从观察到写作再到展示的全过程，梳理学习策略与个人收获。撰写：《我的说明文写作思维成长报告》，重点反思“困难与解决方法”。

《我的说明文写作思维成长报告》

项目阶段	我的收获	我的困难	我是如何解决的
观察阶段			
写作阶段			
修改阶段			
展示阶段			

【设计意图】撰写《我的说明文写作思维成长报告》，引导学生系统梳理项目各阶段的收获、困难与解决策略，实现知识的内化与策略的迁移。通过反思，学生不仅巩固了说明文写作的核心知识，也提升了自主学习与终身学习的能力，体现“从学到用、从用到思”的深度学习理念。

活动五：项目迁移与运用

在完成校园景观解说任务后，请你运用所学的“抓特征、理顺序、用方法”的写作策略，为学校校史馆中的一件实物，如老校徽、毕业证书、奖杯、旧课桌等，撰写一份简洁有力的解说牌文案。

《校史馆实物解说牌撰写迁移表》

项目	填写内容（请简洁、具体）
1.我选择的实物	名称：_____ 选择理由（为什么它值得被解说？）：
2.实物特征分析	外形特征： 历史背景（如年份、来源、相关人物）： 文化或教育价值： 与其他实物的不同之处：
3.解说牌撰写规划我打算突出哪 2～3 个核心特征？	我计划使用哪种说明顺序？为什么？ 我会使用哪些说明方法？（至少 2 种） 解说牌字数控制在_____字以内，适合观众_____（如快速阅读、驻足细读）。
4.迁移中的挑战与应对与校园景观解说相比，这次任务有哪些不同？	与校园景观解说相比，这次任务有哪些不同？ 我打算如何调整写作策略？（如更精简、更突出历史感、更注重情感共鸣等）
5.我的迁移反思	我从校园景观解说中学到的哪种策略最有用？ 如果我要向同学解释“如何写一个好的实物解说牌”，我会说：

【设计意图】

本活动通过从“景观解说”到“实物解说”的任务迁移，引导学生灵活运用已学的观察、分析与表达策略。借助结构化表格与针对性评价量规，帮助学生在对比中深化对说明文写作核心知识的理解，完成从“学会”到“会用”的能力转化，并培养其反思与迁移的元认知能力。

八、项目反思

本次“校园文化代言人”项目作为一次深度融合核心素养与真实情境的写作教学实践，其价值不仅在于完成了一份份图文并茂的《校园景观解说手册》或一场场生动的模拟讲解，更在于它构建了一个完整的“学习－实践－创造－迁移”的闭环学习生态，有力推动了学生语文关键能力的转化与综合素养的生成。

一、重构写作情境，实现知识从“储存”到“调用”的转变。传统说明文教学易陷入“为写而写”的窘境，知识与生活割裂。本项目以“校园文化代言人”这一真实身份和“新生开放日”这一具体场景，成功重构了写作的意义。驱动性问题——“如何让新生迅速被景观吸引并理解其文化内涵”——不再是抽象的写作要求，而是学生作为“代

言人”必须解决的真实传播任务。这一情境转变，极大地激发了学生的内驱力与主人翁意识，促使他们将“抓特征、理顺序、用方法”等原本静态的学科知识，主动调用为解决实际问题的思维工具，实现了知识从惰性储存到积极应用的质的飞跃。

二、搭建结构化支架，引领思维从“模仿”到“建构”的进阶。项目设计并未停留于情境创设，而是通过一系列精心设计的活动与表格（如《特征观察表》《写作支架》《解说路线图》《迁移表》），为学生搭建了清晰的思维与写作脚手架。这些支架如同“思维地图”，引导学生历经“观察 – 提炼 – 规划 – 表达 – 反思”的完整探究过程。从借鉴《中国石拱桥》《苏州园林》的经典策略，到分析自家校园景观的独特性，再到规划解说顺序、选择说明方法，学生始终在“范例引领”与“自主建构”之间动态交互。这种设计确保了学习路径的可见性，使写作思维过程得以显性化和精细化，有效培养了学生分析、综合、评价的高阶思维能力。

三、嵌入多元评价与深度反思，促进学习从“经历”到“经验”的内化。项目贯穿始终的过程性评价量表（自评、组评、师评）与关键节点的反思活动（KWL 表、成长报告、迁移反思），共同构成了促进元认知发展的“催化剂”。评价不仅关注最终成果的优劣，更聚焦于策略运用、协作过程、探究深度等维度。尤其是第三阶段设计的《迁移任务评价量规》，将“策略迁移与应用”“迁移反思深度”作为核心指标，引导学生有意识地将项目经验概括化、策略化。撰写《思维成长报告》和完成《校史馆实物迁移表》，更是逼迫学生跳出任务本身，反观自己的学习轨迹与策略调适过程，从而实现将一次具体的项目“经历”，沉淀为可迁移、可复用的学习“经验”与核心素养。

四、突破学科壁垒，探索素养在“融合”中“共生”的路径。本项目天然具有跨学科属性。它不仅是语文的写作与口语训练，还融合了美术设计（手册排版、展台策划）、信息科技（资料检索、多媒体运用）、历史探究（校史考证）乃至活动策划（博览会组织）。学生在完成项目过程中，自然地进行着审美判断、信息整合、合作创新等多维度实践。这种融合并非简单的技能叠加，而是以“文化传播”这一核心任务为纽带，让各项素养在解决复杂真实问题的过程中协同发展、相互滋养，生动诠释了“在做中学”“在用中学”的深度学习理念。

当然，本项目在实施中也面临挑战，如对教师的过程指导与资源支持能力要求较高，课时安排需相对紧凑，以及如何更精准地平衡小组合作与个体独立思考的空间。未来迭代中，可进一步探索数字化工具对观察记录、协同撰稿、成果展示的支持，并建立更丰富的校园文化资源库作为素材支撑。

总体而言，“校园文化代言人”项目是一次有意义的探索。它尝试打破写作教学的围墙，让语文学习在真实的土壤中生根，在综合的实践中生长，最终指向学生面对未来复杂情境的必备品格与关键能力。学生的作品或许尚显稚嫩，但他们在项目中展现的观察力、思考力、创造力和对校园文化的深情，正是本项目最宝贵的成果。

4.2 项目实施的反思与改进

“校园文化代言人”项目作为一次将项目式学习理念系统融入说明文写作教学的实践探索，其价值不仅在于完成了一份份图文并茂的解说手册、一场场生动的模拟讲解，更在于通过真实的项目实施，检验了第三章所构建的“入项—施项—出项”实践框架的有效性，同时也暴露出一些值得深入反思的问题。以下从项目设计的优势亮点、实施中遇到的挑战，以及基于反思的改进策略三个维度展开论述。

4.2.1 项目设计的优势与亮点

从项目实施的整体效果来看，本项目的设计较好地体现了项目式学习的核心要义，在激发学生写作动机、促进知识深度建构、培育综合素养等方面展现出显著优势。

首先，真实情境的创设有效解决了说明文写作“为何写”的难题。项目以“新生校园开放日”为背景，赋予学生“校园文化代言人”的真实身份，将写作任务转化为“为七年级新生设计解说词”的真实交际需求。这一设计打破了传统说明文写作“为教师写、为分数写”的困境，使学生真切感受到写作的社会价值。学生在项目总结中写道：“以前写说明文只是为了完成作业，这次不一样，我的解说词真的会被学弟学妹们看到，所以写的时候特别认真，生怕介绍错了误导他们。”这种从“被动任务”到“主动探究”的转变，正是真实性原则的价值所在。

其次，结构化支架的搭建促进了写作知识的深度内化。项目设计了《“抓住特征”策略归纳与辨析表》《校园景观特征观察记录表》《解说顺序选择与策略总结》等一系列图表支架，引导学生经历“观察—提炼—规划—表达—反思”的完整探究过程。从学生的《思维成长报告》来看，多数学生能够清晰地阐述自己从“不知道怎么写”到“知道怎么选”的思维转变过程。有学生写道：“以前写说明文就是想到什么写什么，这次通过画解说路线图，我才发现原来写之前要先想清楚特征之间的关系，是并列的还是递进的，然后再决定用空间顺序还是逻辑顺序。”这种对写作策略的元认知反思，正是知识内化的重要标志。

再次，多元评价机制的嵌入实现了“以评促学”的理念。项目为每个阶段设计了针对性的评价量表，评价主体涵盖学生自评、小组互评、教师评价，评价内容聚焦策略运用、协作过程、探究深度等维度。在公开展示环节，观众反馈卡的引入更让学生体验到“被真实读者评价”的感受。这种全过程、多主体的评价机制，使学生在持续的反馈与修改中不断优化作品，实现了从“写完即止”到“迭代完善”的转变。

4.2.2 项目实施中遇到的挑战与应对

尽管项目整体实施效果良好，但在具体推进过程中也暴露出一些值得反思的问题。

其一，时间分配与教学进度的矛盾。项目原计划两周完成，但在实际实施中，多数小组需要额外 1-2 课时才能完成全部任务。主要耗时环节集中在第二阶段：学生在撰写解说提纲时，往往需要在“特征选择”上反复斟酌；在制作图文手册时，美术设计与文字排版的协调也耗费了大量时间。此外，部分小组的实地探访安排在课后，但由于学业负担较重，学生难以保证充足的探究时间，导致观察记录不够细致，影响了后续写作的素材质量。

针对这一问题，教师在实施过程中采取了“分时段推进”的策略：将第二阶段的写作任务拆解为课堂内完成“提纲撰写”和课外完成“手册制作”两部分，课堂时间主要用于核心写作策略的指导，课外时间留给学生进行创意设计和同伴协作。同时，教师为每个小组提供了“项目进度自查表”，要求学生每周两次记录任务完成情况，便于教师及时了解进展并给予针对性指导。

其二，小组协作中的“中心者”与“边缘者”现象。尽管项目在分组时遵循了“组内异质”原则，并设置了明确的角色分工，但在实际协作中仍出现部分学生承担过多任务、部分学生参与度不足的情况。观察发现，撰稿员和美编往往成为小组的“核心力量”，而资料员、记录员在完成初期任务后便处于“边缘状态”，后期参与度明显下降。这种现象在成果展示环节尤为明显——部分学生能够流畅讲解、自信回应提问，而少数学生甚至不敢站在台前。

面对这一挑战，教师在项目中期及时调整策略：一是增设“轮值组长”制度，让每位学生都有机会担任组长，负责协调本阶段的任务分工；二是在评价量表中增加“个人贡献度”维度，要求小组在互评时具体说明每位成员的贡献；三是设置“专项任务”，如邀请每位学生撰写一份独立的“观察心得”，确保人人有事做、人人有产出。这些措施在一定程度上缓解了参与不均衡的问题，但如何从根本上调动所有学生的主动性，仍是需要持续探索的课题。

其三，写作成果的同质化倾向。尽管项目鼓励学生从多角度观察、个性化表达，但从最终提交的解说手册来看，部分小组的作品存在明显的同质化倾向：特征选择集中在“外形—功能—文化”三板斧，说明方法停留在“列数字—作比较—打比方”老三样，语言风格也缺乏个性色彩。深入分析发现，这与范例支架的使用方式有关——教师提供了《中国石拱桥》《苏州园林》等经典范例，学生在模仿时容易陷入“套路化”写作，忽略了对自己所负责景观独特性的深入挖掘。

针对这一问题，教师在项目后期增设了“个性化表达”专项指导：一是引导学生关注“容易被忽略的细节”，如校园雕塑的基座纹样、老教学楼墙砖的颜色变化等；二是鼓励学生采用“第一人称”或“拟人化”视角进行创新表达；三是提供多篇风格迥异的课外范文，如科普类、散文类、网络推文类解说词，拓宽学生的表达视野。部分学生在修改稿中呈现出可喜的变化，如为校史墙设计“时光对话”式解说，为生态园撰写“植

物自述”式文案等。

4.2.3 基于反思的改进策略

基于上述反思，笔者对项目的下一轮迭代提出以下改进设想。

第一，优化时间配置，建立弹性化项目周期。项目式学习不必拘泥于连续课时的限制，可尝试“长线+短线”相结合的模式：将核心写作策略指导安排在课堂内集中完成，将资料搜集、实地观察、手册制作等环节安排在课外分散进行，并辅以线上平台的协作支持。同时，建立“项目日历”，明确每个阶段的关键节点和产出要求，帮助学生合理规划时间、避免拖延。

第二，强化过程监控，建立动态化评价机制。针对小组协作中的参与不均问题，可引入“协作日志”制度，要求每次小组活动后记录“谁做了什么”“遇到了什么困难”“如何解决的”，并作为过程性评价的重要依据。同时，增设“同伴互评+教师复核”的双重评价机制，确保评价的客观公正。对于参与度较低的学生，教师可通过个别谈话、任务倾斜等方式给予更多关注和支持。

第三，丰富支架类型，支持个性化表达。在保持范例支架优势的同时，可增加“对比支架”和“创意支架”的设计。例如，提供同一景观的两种不同解说文案（如平实版与生动版），引导学生对比分析其表达效果的差异；设置“创意挑战”任务，鼓励学生尝试用诗歌、对话、故事等形式呈现景观特征。同时，在评价量表中增设“创新表达”维度，明确将“有独特视角”“有创意表达”作为加分项，引导学生从“模仿”走向“创造”。

第四，建立资源库，支持持续性学习。项目结束后，可将学生产出的优秀作品整理成《校园景观解说优秀案例集》，供后续年级参考学习。同时，将项目实施中积累的支架工具、评价量表、指导策略等系统化、结构化，形成可复用的项目资源包，为教师开展类似项目提供支持。

综上所述，“校园文化代言人”项目作为一次有益的探索，既验证了项目式学习在说明文写作教学中的适用性，也揭示了实践中需要持续改进的问题。项目的价值不仅在于学生完成了一份份解说手册，更在于他们在真实任务中经历了“观察—思考—表达—反思”的完整学习过程，在协作与挑战中实现了语文核心素养的持续生长。这启示我们：好的写作教学，不是教学生“怎么写”，而是为学生创造“不得不写”的真实情境，并在他们需要的时候提供恰到好处的支持。

结语

本研究围绕“项目式学习下初中说明文写作教学策略”这一核心问题，综合运用文献研究、问卷调查、访谈分析和案例设计等方法，系统探讨了项目式学习与说明文写作教学深度融合的理论基础与实践路径。研究取得了以下主要成果：

第一，揭示了当前初中说明文写作教学的核心困境。通过对 230 份学生问卷、60 份教师问卷及 15 名教师的深度访谈，本研究发现说明文写作教学在教师层面存在“教学目标价值窄化”“教学方式传统单一”“教学过程指导缺失”“评价体系导向偏差”“教师素养双重短板”等问题；在学生层面存在“学习动机功利化”“学用脱节”“期待新型学习方式”等矛盾；在教材层面存在“单元设置相对集中”“内容编排衔接缝隙”等局限。这些困境相互交织，共同导致说明文写作教学陷入“价值窄化、动机缺失、学用脱节”的恶性循环。

第二，论证了项目式学习与说明文写作教学的内在契合性。研究从理念、过程、成果三个维度揭示了二者的逻辑同构关系：在理念上，项目式学习的“真实情境”与说明文写作的“交际本质”高度契合，能够重塑写作动机，变“被动任务”为“主动探究”；在过程上，项目式学习的“探究循环”与说明文写作的“生成历程”深度同构，能够系统构建写作支架，破解“指导缺失”困境；在成果上，项目式学习的“公开展示”与说明文写作的“读者意识”相互强化，能够整合发展综合素养，实现“学用合一”。

第三，构建了项目式学习下初中说明文写作教学的“三阶段”实践框架。研究以荣维东、荣曼提出的项目化写作任务设计五环节理论为基础，结合说明文写作的学科特点，构建了“入项—施项—出项”三阶段实践框架。入项阶段聚焦“凝练核心知识”“创设真实情境”“评估学情起点”；施项阶段聚焦“分解驱动问题”“提供过程支架”“组织协作学习”；出项阶段聚焦“公开展示成果”“多元评价”“反思迁移”。该框架体现了“目标分层、过程可视、评价多元”的素养培育理念，为教师开展项目化写作教学提供了可操作的路径指引。

第四，提炼了项目式学习下初中说明文写作教学的三大核心原则。研究提出真实性、探究性、结果性原则：真实性原则要求写作任务源于真实情境、写作服务于实际交际；探究性原则要求写作嵌入项目探究、知识在问题解决中建构；结果性原则要求写作在互动中生成、评价在多元评议中完善。三大原则相互支撑，共同构成了项目化写作教学的价值导向与实践依据。

第五，完成了“校园文化代言人”项目的教学设计与实践反思。研究以八年级说明文写作教学为例，设计了为期两周的“校园标志性景观解说词撰写与展示”项目，系统呈现了从核心知识提炼、KUD 目标设定、驱动性问题设计，到三阶段任务规划、系列

支架开发、多元评价量表制定的完整流程。项目实践表明，该设计有效激发了学生的写作动机，促进了说明文写作知识的深度内化，提升了学生的综合语文素养。同时，研究对项目实施中暴露的时间分配、小组协作、成果同质化等问题进行了深度反思，并提出了针对性的改进策略。

尽管本研究在理论建构与实践探索方面取得了一定成果，但仍存在以下局限：

第一，研究样本的地域局限性。本研究的问卷调查与访谈对象集中于东莞市两所中学，虽然样本量较为充足、年级分布合理，但地域覆盖范围有限，未能涵盖不同地区、不同类型学校的教学实际。不同地区的教育政策、生源特点、教学资源等因素可能影响项目式学习的实施效果，因此研究结论的普适性有待进一步验证。

第二，实践验证的深度不足。受研究周期和现实条件限制，“校园文化代言人”项目仅在一轮教学实践中实施，未能进行多轮迭代验证。虽然研究中呈现了学生的《思维成长报告》和迁移任务完成情况，但缺乏系统的前测后测数据对比、缺乏对照组设计，难以对项目式学习的实际效果进行精确量化评估。项目的有效性更多依赖于质性观察和学生反馈，证据链条的完整性有待加强。

第三，评价工具的科学性有待提升。研究中开发的系列评价量表虽然遵循了分层设计原则，并经历了师生协作修订的过程，但量表的信度和效度尚未经过专业检验。评价维度的设定、等级描述的准确性、评分标准的层次性等方面，仍有待进一步优化和完善。此外，档案袋评价的实施周期较短，未能充分发挥其长期跟踪、持续促进的功能。

第四，教师专业支持的探讨不足。项目式学习的实施对教师的专业素养提出了更高要求——教师需要具备单元整合能力、支架设计能力、过程指导能力、多元评价能力等。本研究虽然揭示了教师在说明文写作教学中存在“学科自信不足”“新知储备欠缺”等问题，但未能深入探讨如何通过教研支持、专业培训、同伴互助等途径提升教师的项目设计与实施能力。这一局限在一定程度上影响了研究成果的可推广性。

第五，跨学科融合的探索尚显浅尝。项目天然具有跨学科属性——解说手册制作涉及美术设计，校史探究涉及历史知识，资料检索涉及信息技术。但在实际实施中，由于学科壁垒和课时限制，跨学科的融合更多停留在“工具性应用”层面，未能真正实现多学科知识的深度整合与协同发展。如何从“技能叠加”走向“素养共生”，仍是需要持续探索的课题。

基于上述研究结论与研究局限，未来研究可从以下方向继续深化：

第一，开展多区域、大规模的实证研究。未来可扩大研究范围，选取不同地区、不同类型学校的样本进行对比研究，探讨项目式学习在说明文写作教学中的适用条件与实施策略。同时，可尝试开展长期追踪研究，观察项目式学习对学生写作能力发展的持续影响，验证其长远育人价值。

第二，深化项目式学习与说明文写作教学的机制研究。本研究主要聚焦于实践框架

的构建与应用，未来可进一步深入探讨项目式学习促进说明文写作能力发展的内在机制——如驱动性问题如何激发认知冲突、写作支架如何促进知识建构、协作学习如何提升思维品质等。通过机制研究，为实践提供更坚实的学理支撑。

第三，开发系统化的项目式学习资源库。基于本研究的“校园文化代言人”项目，可进一步开发系列化的说明文写作项目案例，如“社区场馆解说员”“科普推文创作者”“校园植物图鉴编纂者”等，形成覆盖事物说明、事理说明、程序说明等多种类型的项目资源库。同时，将项目实施中积累的支架工具、评价量表、指导策略等系统化、结构化，为一线教师提供可复制、可迁移的教学支持。

第四，探索技术赋能的项目式学习新形态。随着人工智能技术的快速发展，未来可探索 AI 工具在项目化写作教学中的应用——如利用 AI 辅助学生进行资料检索、素材筛选、初稿评改，利用智能平台支持协作学习与过程监控，利用虚拟现实技术创设更真实的情境体验等。技术与教学的深度融合，有望破解当前项目实施中的时间分配、过程指导、评价反馈等难题。

第五，推进跨学科项目式学习的深度整合。未来可尝试以说明文写作为纽带，与美术、历史、科学、信息技术等学科开展深度合作，设计真正意义上的跨学科项目。如“校园植物图鉴”项目可融合科学观察（生物）、艺术呈现（美术）、文案撰写（语文）、数字化制作（信息技术）等多学科素养，让学生在解决复杂真实问题的过程中实现综合素养的协同发展。

第六，关注教师专业发展的支持体系建设。项目式学习的常态化实施离不开教师的专业成长。未来可研究如何通过校本教研、区域联动、线上线下混合研修等方式，提升教师的项目设计与实施能力。同时，可探索“大学—教研机构—一线学校”协同教研模式，为教师提供持续的专业支持和实践指导。

综上所述，项目式学习为摆脱初中说明文写作教学困境提供了新的可能。本研究构建的“三阶段”实践框架和“校园文化代言人”案例，仅是一个初步探索。未来期待更多研究者与实践者加入这一领域，共同推动项目式学习在写作教学中的深度应用，让语文学习真正回归生活、指向素养、赋能成长。

参考文献

研究专著

[1]Burlbaw L.M., Ortwein M.J.,Williams J.K..The project method in historical context [M]// STEM Project-Based Learning. BrillSense, 2013.

[2]曾祥芹.文章学与语文教育[M].上海:上海教育出版社,1995:85-86.

[3]吴忠豪.外国小学语文教学研究[M].上海:上海教育出版社,2009:185.

[4]P.L.史密斯、T.J.雷根著,庞维国等译.教学设计第三版[M].上海:华东师范大学出版社,2008.5,12-13.

[5]章熊.语言和思维的训练[M].上海:上海教育出版社,1983:序言.

[6]程红兵.程红兵与语文人格教育[M].北京:北京师范大学出版社,2006:155-162

[7]黄玉峰.教学生活得像个“人”:我的大语文教学[M].上海:上海教育出版社,2011:145-147.

[8]潘新和.语文:表现与存在(下卷)[M].福州:福建人民出版社,2004:705.

[9]王荣生主编.写作教学教什么[M].上海:华东师范大学出版社,2014:42.

[10]叶圣陶.写作是极平常的事[A].载:叶圣陶论语文教育[M].郑州:河南教育出版社,1986.87-88.

[11]吕叔湘.语法修辞讲话[A].载:吕叔湘全集(第四卷)[M].沈阳:辽宁教育出版社,2002.167.

[12]巴克教育研究所.项目式学习教师指南——21 世纪的中学教学法[M].任伟,译.北京:教育科学出版社,2008:4.

[13]夏雪梅.项目化学习设计:学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京:教育科学出版社,2021:33.

[14]苏珊·布鲁克哈特.如何编制和使用量规[M].杭秀,陈晓曦,译.宁波:宁波出版社,2020:28.

标准

[1]澳大利亚课程标准[S].丛立新、章燕,译.北京:人民教育出版社,2005:9.

[2]中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准[S].北京:北京师范大学出版社,2022:42.

[3]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.

学位论文

[1]冷慧.基于项目式学习在语文教学中的应用[D].上海师范大学.2021.

报纸

[1]林俊华.逆向设计,让“说明”更有序[N].中国教师报,2020-09-02(004).

[2]洪岳.100 个工具支撑一所农村学校的读写探索[N].浙江教育报,2025-04-11.

[3]茅雅迪.项目化,让“真写作”落地生根[N].中国台州网,2022-09-05.

期刊论文

[1]刘育东.国外项目式学习的历史沿革及发展趋势[J].教育理论与实践,2019,39(19):60-64.

[2]Knoll M. I had made a mistake: William H. Kilpatrick and the project method[J].Teachers College Record,2012,114(2):1-45.

[3]薛红霞,肖增英,吴素荣.项目式学习:深化山西课堂教学改革的有效抓手[J].中小学管理,2018(07):38-41.

[4]郑国民,季雪娟.美国威斯康星州高中语文课程标准评析[J].中学语文教学,2003(01).

[5]倪文锦.关于写作教学有效性的思考[J].课程・教材・教法,2009,29(03):24-27.

[6]孙移山.张志公先生对作文教学的贡献[J].中学语文教学.1985:1-3.

[7]魏本亚.说明文教学现状及相关思考[J].语文建设,2017(01):4-7.

[8]黄耀红.现代知识观转向与说明文教学的问题审思[J].课程.教材.教法,2021,41(08):77-82.

[9]黄玲.基于语用视角下说明文教学策略浅谈[J].语文教学通讯,2017(30):67-68.

[10]郑桂华.说明文写作教学:任务设计与策略选择[J].中学语文教学,2019(10):34-40.

[11]荣维东,刘建勇.语文学习情境的学理阐释与创设策略[J].语文建设,2022(5):22.

[12]张广涛,张晓红.语文项目化学习的三种实践样态[J].教学与管理,2024(1):37.

[13]郭凯荔.基于核心素养的语文单元项目式学习探索[J].语文建设,2025(6):56.

[14]安富海.项目化学习的实践困境及改进策略研究[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2022,51(4):121.

[15]李侠,刘迪.项目化写作的内涵、价值与实施逻辑[J].语文建设,2024(3):34.

[16]李方顺.学习支架:撬动项目式学习的支点[J].语文建设,2023(6):66.

[17]田春梅,张华.初中语文项目化学习表现性评价的设计与实施——以统编版八年级上册第二单元为例[J].教育科学论坛,2025(9):23.

[18]荣维东,荣曼.项目化写作任务设计流程与策略[J].中学语文教学参考,2025(43).

[19]荣曼,荣维东.统编初中语文新修教材写作内容及其教学方略[J].教学与管理,2025(13):56.

[20]李侠,荣维东.语文项目化学习中驱动性问题的创设[J].教学与管理,2024(19):33.

[21]荣维东,刘建勇.语文学习情境的学理阐释与创设策略[J].语文建设,2022(5):24.

[22]张倩苇,罗馨.基于量规的在线同伴互评设计与应用研究[J].开放学习研究,2022,27(01):26-36.

[23]荣维东.项目化写作:在真实任务和问题解决中学写作[J].中学语文教学,2023(8):32.

[24]张广涛,张晓红.语文项目化学习的三种实践样态[J].教学与管理,2024(1):39.

[25]张倩苇,罗馨.基于量规的在线同伴互评设计与应用研究[J].开放学习研究,2022,27(01):26-36.

[26]李侠,刘迪.语文项目化学习中驱动性问题的创设[J].教学与管理,2024(19):34.

网上电子公告

[1]娄红玉.初中语文项目写作活动的设计与实施——以统编版八年级上册第二单元为例[EB/OL].广东省教育资源公共服务平台,2022-07-29.

[2]项目式学习在农村初中数学大单元教学中的实践研究课题组.教师究竟该如何有效地开展项目式学习中的小组协作[EB/OL].郑州教育信息网,2024-08-21.

[3]《项目式学习指导手册》第四章“管理教学活动”[EB/OL].广东省教育资源公共服务平台,2025-02-02.

[4]张孛彦.《项目式学习指导手册》第四章“管理教学活动”[EB/OL].广东省教育资源公共服务平台,2025-01-21.

[5]徐若霏.读行丨博雅学子化身建筑发现官![EB/OL].浙江教育在线,2025-10-19.

[6]娄红玉.评价引导,思维进阶[EB/OL].广东省教育资源公共服务平台,2022-07-28.

[7]项目化学习(四):评价方法+评价指标+评价工具[EB/OL].万维书刊网,2024-01-19.

[8]华东师范大学第二附属中学附属初级中学.千磨万砺玉汝于成[EB/OL].闵行教育,2024-11-11.

[9]顾歆慈.从“无效试错”到“有效试错”:语文项目化学习中知识建构的转化路径[EB/OL].徐汇教育,2025-06-05.

[10]丁禧.学思相济,用创致远:在“学思用创”经历中实现素养转化[EB/OL].徐汇教育,2026-01-22.

附录 A

初中生说明文写作现状调查

一、基本信息

1.性别：

A.男

B.女

2.年级：

A.初一

B.初二

C.初三

二、关于说明文写作的学习情况

3.你喜欢阅读说明性的文章吗?

A.不太喜欢

B.比较喜欢

C.非常喜欢

4.你会主动尝试说明文的写作吗?

A.不太符合

B.比较符合

C.完全符合

5.你认为说明文写作的意义更多在于？（多选）

A.获得知识

B.学会写作技巧

C.完成学业任务

D.培养思维能力

E.掌握考试技巧

6.对于自己写的说明文，你常常认为自己写得?

A.不满意

B.比较满意

C.非常满意

7.你喜欢采用哪种学习方法学习说明文写作？（多选）

A.听教师讲授

B.小组讨论

C.自主学习

D.师生共同探究

8.你认为说明文写作中最困难的是什么？

A.审题立意

B.缺乏写作素材

C.对说明对象的特征把握

D.说明方法、说明顺序的选择

9.在八年级说明文写作课上，你常遇到的写作方式是？

A.先讲解，再写

B.先写，再讲解

C.先合作探究，再写

D.自行思考再写作

10.学习说明文写作时，教师主要讲授什么知识？

A.结构分析

B.文体知识

C.写作技巧

D.考试技巧

11.老师是否使用活动、游戏、视频等方式补充你的生活体验？

A.从未

B.有一两次

C.大部分时候会

D.每次都会

12.老师是否联系生活实际创设说明文写作情境?

A.从未

B.偶尔

C.经常

D.每次都会

13.老师教授说明文写作时，教学方法多样吗?

A.非常多样

B.比较多样

C.只有讲授

D.基本没有

14.说明文写作学习结束后，以下哪种情况较为符合你的现状:

A.能将所学知识灵活迁移运用于实践当中

B.学了知识，但不知道怎么应用

C.学了知识，感觉也用不上

D.没有学到什么有用的知识

15.你是否体验过项目式指导下的写作教学?

经常进行

偶尔进行

比较少进行

不进行

16.通过项目式学习后，你是否认为自己的写作能力有所提高?

不认为

不太认为

比较认同

非常认同

17.说明文写作学习结束后有哪些类型的作业? （多选）

A.完成练习册

B.考试测验

C.个人手抄报

D.小组合作主题探究

18.在写作过程中，你得到教师的指导一般是在?

A.下笔写作前

B.写作过程中

C.初稿完成后

D.很少得到指导

19.对于老师批改后的作文，你是如何对待的?

A.认真阅读评语，按要求修改

B.阅读评语，不进行修改

C.只关注等级分数，不看重评语

D.基本不修改

20.AI 时代，你愿意让它成为你写作上的帮手吗?

A.非常愿意

B.比较愿意

C.不太能接受

D.完全不接受

附录 B

初中教师说明文写作教学现状调查

尊敬的老师：

您好！诚心感谢您在百忙之中抽出时间参与此次问卷调查！本次调查旨在了解**项目式学习背景下初中说明文写作教学**的基本情况。本问卷采用不记名方式，不涉及您个人和学校相关评价。数据仅用于学术研究，回答均无对错之分。请根据您的真实情况填写，谢谢您的支持和配合！

一、基本信息

1. **性别：**

   A.男

   B.女

2. 教龄：

   A.0–3 年

   B.4–10 年

   C.11–20 年

   D.20 年以上

3. **职称：**

   A.三级教师

   B.二级教师

   C.一级教师

   D.高级教师

   E.正高级教师

二、教师对说明文写作教学的认知与重视程度

4.您认为自身的说明文写水平?

A.非常娴熟

B.比较娴熟

C.一般

D.不太擅长

5.您认为说明文写作教学在初中语文教学中的地位如何?

A.非常重要

B.比较重要

C.一般

D.不太重要

6.您认为说明文写作对学生**解决现实生活问题**的能力培养有何作用?

A.作用很大

B.作用较大

C.一般

D.作用有限

7.您对《义务教育语文课程标准（2022 版）》中关于说明文写作的要求了解程度如何?

A.非常了解

B.比较了解

C.一般了解

D.不太了解

三、教师对说明文写作教学目标设计与教学内容安排

8.您设计说明文写作教学目标时，更侧重哪些方面? 【多选题】

A.掌握说明文文体知识与写作规范

B.培养观察、分析与逻辑思维能力

C.提升在真实情境中的语言运用能力

D.激发探究兴趣与培养合作精神

E.满足考试要求与提升应试技巧

9.您在设计教学目标时，是否会考虑其在课堂中的可操作性与实现路径?

A.总是

B.经常

C.有时

D.很少

10.您在说明文写作教学中，最重视哪部分内容?

A.说明文结构与篇章分析

B.说明方法、顺序与语言的讲解

C.写作过程的指导与思维训练

D.联系生活实际进行迁移运用

四、教师对项目式学习（PBL）的理解与应用情况

11.您对项目式学习（PBL） 的教学模式是否了解?

A.非常了解并实践过

B.比较了解

C.听说过但不熟悉

D.完全不了解

12.您在说明文写作教学中，是否设计过来源于真实生活、需要学生合作探究的实践任务（如制作说明书、撰写科普推文等）?

A.总是

B.经常

C.有时

D.从不

13.您通常如何组织说明文写作课堂?

A.先讲解知识，再让学生写作

B.先布置任务让学生尝试写作，再针对性讲解

C.组织小组合作探究，在此基础上进行写作

D.创设情境，引导学生自主构思并完成写作

五、说明文写作教学过程的实施策略

14.您在教学中是否会**有意识地创设真实情境**（如“为校园植物制作介绍牌”），以激发学生写作兴趣?

A.总是

B.经常

C.较少

D.从不

15.在写作指导过程中，您是否能**及时了解每位学生的写作进度与困难**?

A.总是

B.经常

C.较少

D.难以了解

16.在说明文写作课后，您通常会布置哪些类型的拓展任务？【多选题】

A.完成书面练习或试卷

B.阅读相关主题资料，完成探究报告

C.个人或小组制作手抄报、宣传册等实物成果

D.进行小组主题汇报或成果展示

E.其他（请简要说明）：_____

六、说明文写作教学的评价与反馈机制

17.您是否能对学生的说明文写作情况**及时给予具体、有针对性的评价和反馈**?

A.总是

B.经常

C.较少

D.从不

18 您主要从哪些方面评价学生的说明文写作水平? 【多选题】

A.考试成绩

B.课堂参与度与表达

C.平时写作练习完成情况

D.说明文习作的内容准确性与逻辑性

E.在项目成果中体现的综合能力

19.您在说明文写作教学中常采用哪些评价方式? 【多选题】

A.学生自评

B.教师评价

C.小组互评

D.成果展示与公众评价

E.基于量规的针对性评价

20.您是否使用过或愿意尝试使用 **AI** 来评估学生说明文写作水平?

A.已使用，效果良好

B.了解并愿意尝试

C.听说过，但不知如何操作

D.未曾了解

附录 C

初中生说明文写作教学现状教师访谈提纲

一、基本信息

1.您的教龄是?

2.您的学历是?

3.您的职称是?

4.是否任教过统编版教材的初中二年级?

二、教学认知与目标设计

1.您在设计说明文写作教学目标时，主要考虑哪些因素？（是否结合课标、学生实际、项目情境等）

2.您认为说明文写作教学在初中语文教学中的地位如何？为什么?

3.您是否了解《义务教育语文课程标准》中关于说明文写作的要求？在实际教学中如何落实?

三、项目式学习的理解与应用

4.您是否了解“项目式学习（PBL）”？请用三个关键词描述您对它的理解。

5.您是否在说明文写作教学中尝试过项目式教学？如有，请举例说明实施过程与效果。如未使用，主要障碍是什么？（如时间不足、缺乏资源、评价困难等）

6.您是否注重学生对说明文学习内容的迁移运用?“用”具体表现为什么?

四、教学过程与策略

7.您在说明文写作教学中常用的教学方法有哪些？是否创设真实情境（如制作说明书、科普推文等）？

8.您如何组织说明文写作课堂？（如先讲解再写作、任务先行、小组合作等）

9.您认为现在初中学生在说明文写作过程中主要有哪些困难？您是如何解决的?

五、教学评价与反馈

10.通常情况下，您是如何对学生的说明文学习进行评价的？（如考试分数、过程表现、项目成果等）

感谢您宝贵的回答，顺颂秋安！

致谢

回首本研究过程，从初探项目式学习与说明文写作的契合点，到深入一线调研剖析教学困境，再到构建实践框架并尝试教学设计，每一步都充满挑战，也凝聚着对改进初中语文写作教学的深切期待。行文至此，虽意犹未尽，但也落笔为终。这一路走来，幸得诸多师长、亲友鼎力相助，方使本研究得以顺利完成。在此，谨以最诚挚的敬意，向所有给予我支持与帮助的人致以深深的谢忱。

首先，衷心感谢我的导师吴新锋教授。从论文选题的确定到开题报告的框架搭建，从理论基础的梳理到教学策略提炼，从初稿的反复修改到最终定稿的精益求精，每一步都倾注了您的心血与智慧。您严谨的治学态度、深厚的学术素养、循循善诱的教导方式，不仅引领我完成论文，更将使我受益终身。能够成为您的学生，是我求学路上的幸运。

感谢参与本研究的东莞市 Z 中学和 H 中学的全体语文教师和同学们。60 份教师问卷、230 份学生问卷、15 位教师的深度访谈，这些珍贵的第一手资料构成了本研究的实证基础。特别感谢在访谈中畅所欲言的同仁们，你们真实的教学困境与困惑，让我深刻认识到说明文写作教学的现实挑战，也坚定了我探索改进路径的决心。

感谢我的同事和朋友。在深入一线调研的过程中，是你们帮我联系学校、协调时间、发放问卷，在写作遇到瓶颈时，是你们的鼓励与陪伴让我重拾信心。你们不仅是我的良师益友，更是我教学路上的同行者。

最深的感激要献给我的家人。多少个深夜，当我伏案疾书时，是爱人默默承担了照顾孩子的责任，让我心无旁骛投入研究；多少次迷茫困顿，是父母用温暖的话语抚平我的焦虑，成为我最坚实的后盾。你们的理解与支持，是我能够顺利完成学业的最大动力。

在职读研的艰辛，只有经历过的人才能真正体会——白天要面对繁重的教学任务，夜晚要挑灯夜读、奋笔疾书，节假日坚守图书馆阅读写作。无数次想要放弃，又无数次重新振作。回望来路，这篇论文承载的不仅是对一个学术问题的探索，更是对改进初中语文写作教学的深切期待。项目式学习与说明文写作的融合，是一次小小的尝试，却让我看到了改变的可能。教学研究从来不是一个人的闭门造车，它需要更多同行者一起走下去。

前路漫漫，愿自己带着这份初心，在教学的路上继续摸索前行

作 者 简 介

张焱丽，女性，生于 1991 年 4 月，籍贯广东。2014 年毕业于广东外语外贸大学汉语言文学专业，获文学学士学位和教育学学士学位。同年参加工作，在东莞市厚街镇溪头小学任教，从事语文教学工作并担任班主任工作。2023 年 7 月起在石河子大学文学艺术学院学科教学（语文）专业学习。

获奖情况：

2023 年东莞市中华经典诵写讲大赛“诗教中国”诗词讲解大赛获市三等奖

2023 年东莞市小学语文“品质课堂”教学能力大赛获市二等奖

2024 年东莞市中小学“莞邑良师领读者”展评活动（小学组）市优秀领读者

2025 年东莞市厚街湖景中学教育集团第一届班主任专业能力大赛获镇区一等奖

2025 年 5 月辅导学生参加 2025 年东莞市第二届“以读书会促进 STEM 素养提升工程”读书征文活动获镇区二等奖

2025 年 6 月辅导学生参加 2025 年东莞市中小学“莞邑少年领读人”展评比赛中小学中段组获市二等奖

石河子大学硕士研究生学位论文
导师评阅表

研究生姓名	张焱丽	学制	三年制
专业	学科教学（语文）	研究方向	

学术评语:

该论文以“项目式学习下初中说明文写作教学策略”为研究核心，选题直面当前语文写作教学中的一块“洼地”——说明文写作长期被边缘化、学用脱节严重，而项目式学习恰为破解这一困局提供了可能的路径。论文将二者对接，具有较强的现实针对性和实践价值。

在研究路径上，采取“现状诊断—理论建构—策略设计—实践验证”的递进逻辑，思路清晰。作者综合运用问卷调查、深度访谈与案例设计等方法，对东莞市两所中学230名学生和60名教师展开调查，获取了较为扎实的一手数据。基于数据分析，论文从教师、学生、教材三个层面揭示了当前说明文写作教学“价值窄化—动机缺失—学用脱节”的系统性困境，诊断有一定深度，避免了单一归因的简单化倾向。

论文核心贡献在于构建了一套以“入项—施项—出项”三阶段为主干的实践框架，并在“驱动性问题设计”与“过程性写作支架”两个关键环节上形成了可操作的教学策略。其中，“校园文化代言人”项目的完整设计，从核心知识提炼、KUD目标设定到系列支架工具开发、多元评价量表制定，均体现了作者作为一线教师出色的教学设计能力。论文提炼的四条核心策略——以角色化驱动性问题重塑写作动机、以可视化思维支架外显写作过程、以结构化协作机制构建写作共同体、以情境性迁移任务检验学习成果——具有较好的可迁移性，为一线教师开展项目化写作教学提供了具体参照。

不足之处主要体现在两方面：一是“策略”的系统提炼虽在后期有所加强，但全文仍带有较明显的“教学模式构建”色彩，部分章节的论述重心偏向流程描述，策略与案例之间的呼应还可更加紧密。二是实证研究的设计尚有完善空间，调查工具的信效度数据呈现不够充分，对项目实践效果的验证以质性观察为主，缺乏前测后测的量化对比，证据链条的完整性有待加强。总体来看，该论文选题有价值，研究方法得当，结构完整，论述清晰，成果具有较强的实践应用价值，达到了教育硕士专业学位论文的要求。同意提交答辩。

指导教师签字: 吴新锋

2026年 6 月 10 日