

情境学习理论视域下小学应用文习作教学设计 ——基于“实用性阅读与交流”任务群

梁子琦

上海师范大学教育学院，上海

收稿日期：2026年7月31日；录用日期：2026年8月29日；发布日期：2026年9月4日

摘 要

小学应用文习作教学长期存在情境缺失、格式训练与实际交际脱节的问题。本文以情境学习理论为视角，结合《义务教育语文课程标准(2022年版)》“实用性阅读与交流”任务群的相关要求，探讨应用文习作教学的情境化转向。研究认为，应用文知识的意义生成于使用过程，写作者在具体交往关系中承担相应的表达责任，学习成效也应通过文本能否达成现实交际目的来检验。“实用性阅读与交流”任务群表明，应用文学习并非孤立的文体训练，而是学生在信息获取、加工与表达之间循序参与社会生活的过程。据此，本文从现实需要、阅读准备、角色参与、文本交流和任务评价五个方面提出应用文情境化教学路径。本文侧重理论分析与教学设计，相关结论尚待后续实证研究进一步检验。

关键词

情境学习理论，“实用性阅读与交流”任务群，应用文习作，教学设计

Designing Situated Instruction for Practical Writing in Primary School

—Based on the “Practical Reading and Communication” Task Group

Ziqi Liang

School of Education, Shanghai Normal University, Shanghai

Received: July 31, 2026; accepted: August 29, 2026; published: September 4, 2026

Abstract

Instruction in practical writing in primary schools has long suffered from a lack of authentic context, with format drilling and model-text imitation detached from real communicative practice. Drawing

on situated learning theory and the requirements of the “Practical Reading and Communication” task group in the Chinese Language Curriculum Standards for Compulsory Education (2022 Edition), this paper examines a contextualized turn in practical writing instruction. It argues that the meaning of practical-writing knowledge is generated through use, that writers assume communicative responsibility within specific interpersonal relationships, and that learning outcomes should be assessed by whether a text achieves its real communicative purpose. The “Practical Reading and Communication” task group further indicates that learning to write practical texts is not an isolated exercise in genre conventions, but a process in which students move recursively among obtaining, processing, and expressing information as they progressively participate in social life. Accordingly, this paper proposes an instructional design path for contextualized functional writing across five dimensions: practical needs, reading preparation, role participation, textual communication, and task evaluation. As this study focuses on theoretical analysis and instructional design rather than classroom implementation, its conclusions await further verification through empirical research.

Keywords

Situated Learning Theory, “Practical Reading and Communication” Task Group, Practical Writing, Instructional Design

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

新一轮基础教育课程改革背景下，小学语文习作教学正由单纯的技能训练逐渐转向任务驱动与情境融入。长期以来，习作教学实践中存在重结果、轻过程，重技巧、轻语境的问题。学生常被要求完成缺乏真实交际目的的命题写作，如写信却没有明确的收信对象，写请假条却缺少具体的请假事由。这类脱离实际使用场景的写作活动，使学生难以理解写作作为社会交际行为的功能与意义，也限制了习作学习与真实生活之间的联系。

《义务教育语文课程标准(2022年版)》(以下简称“新课标”)以学习任务群组织课程内容，其中“实用性阅读与交流”任务群强调学生应在具体的语文实践活动中，根据交际情境和交流对象获取信息、组织表达，实现清楚得体的交流[1]。该学习任务群主张以学生生活为基础、以语文实践活动为主线，通过创设真实丰富的学习情境并设计有意义的学习任务，引导学生在主动参与和实践探究中发展语文核心素养。这一理念打破了传统应用文教学侧重格式训练与范文模仿的局限，将写作活动深度融入真实生活情境与具体交际任务中，为破解当前习作教学中的“情境缺失”难题提供了明确的课程依据。基于此，已有研究指出，新课标背景下的教材编排与教学设计需更加注重学习情境的创设和任务活动的组织，以促进学生在具体的实践探究中实现知识建构与能力发展[2]。

新课标所指的“实用性文本”范围较广，涵盖标牌、说明书、考察报告、新闻报道等多种体式，本文所讨论的“应用文”，特指其中与日常人际交往直接相关、篇幅相对短小的传统文体，如通知、书信、留言条、请假条等，是实用性文本中贴近儿童生活经验的一类。

情境学习理论为理解这一教学转向提供了重要视角。莱夫(Lave)与温格(Wenger)认为，学习并非脱离情境的知识接受过程，而是学习者参与社会实践、在互动中建构知识意义的过程。[3]这一观点与新课标强调的“依据具体交际情境和交流对象进行表达”具有内在一致性，也为应用文习作教学的情境化设计

提供了理论支撑。

本文主要采用文献研究与政策文本分析法,在梳理情境学习理论相关研究的基础上,结合新课标对“实用性阅读与交流”任务群的内容要求,分析小学应用文学习的实践逻辑,并据此建构情境化教学设计框架。本文侧重理论分析与教学设计,尚未通过课堂观察或教学实验检验其实施效果,相关结论仍有待后续实证研究进一步验证。

2. 应用文学习的情境化阐释

应用文教学不仅要使学生掌握必要的文本规范,更要帮助其理解规范与现实使用之间的联系。能够复现请假条、通知或书信的格式,并不意味着能够根据具体对象和交际需要作出恰当表达。如何使用应用文知识由训练掌握格式规范转化为解决实际问题的语言能力是教学需要回应的关键问题。

情境学习理论将知识置于社会实践中加以理解,为重新认识应用文学习提供了适切视角。“实用性阅读与交流”任务群同样强调语言学习与现实生活的联系。二者的内在关联,可以从知识意义的生成、写作者对交往关系的参与以及文本效用的任务检验三个方面展开。

2.1. 知识在使用中获得意义

Lave 与 Wenger 指出,知识并非脱离活动而独立存在的抽象内容,学习也不是对既定知识的简单接收,而是学习者逐渐进入社会实践并理解活动规则的过程[3]。布朗、柯林斯与杜吉德(Brown, Collins & Duguid, 1989)也在此前强调,知识的意义与使用情境不可分离,并以工具为例加以说明。工具的功能只有在实际操作中才能得到充分理解,知识亦是如此。离开具体活动,知识便容易停留于符号记忆,难以迁移至新的问题情境。[4]

应用文中的称谓、正文、署名和日期等要素,并非彼此孤立的形式单位,而是服务于特定交往活动的表达安排。以请假条为例,称谓体现写作者与请假对象之间的关系,正文需要提供对方作出判断所需的信息,署名和日期则明确责任主体与时间依据。学生只有理解请假条在现实沟通中的作用,才能明白相应格式为何不可缺少。情境化学习并非削弱形式规范,而是使其获得可以理解的实践依据。

新课标设置“实用性阅读与交流”学习任务群,将信息获取、整理与表达纳入彼此贯通的语文实践。学生从倾听、阅读和观察中获取信息,继而围绕特定目的进行筛选、组织与表达。阅读不再止于文本理解,而成为后续交流的准备;写作也不再是范例的复现,而是对信息的重新处理。应用文由此不只是需要掌握的一类文体,也成为学生参与家庭、学校和社会生活的语言工具。

赫林顿与奥利弗(Herrington & Oliver, 2000)指出,真实学习环境应提供与现实实践相关的复杂任务,使学习者能够调动多方面知识解决问题。[5]对于应用文教学而言,所谓情境并不是写作练习之前附加的一段生活背景,而应构成写作发生的真实理由。文本因何产生、交给谁阅读、需要解决什么问题,都会影响学生对信息和表达方式的选择。

2.2. 写作者进入具体的交往关系

知识一旦进入使用过程,也就进入了人与人的关系。应用文从来不是封闭的个人表达。书信预设着收信人的身份和期待,通知需要考虑接收者能否据此行动,请假条则包含写作者与审批者之间的角色关系。语气如何确定、信息怎样排列、内容详略如何处理,都不能仅从文本内部寻找答案。

从实践共同体的视角来看,小学班级并非单纯的知识传递场所,而是一种具有共同目标、互动关系和实践规则的学习共同体。温格认为,实践共同体强调成员在共同实践中的持续参与,并通过互动逐渐形成共享理解和行动方式。[6]小学班级虽然不同于成人社会中的专业共同体,但学生围绕班级生活、学

习活动和共同任务形成的持续交往，使其具备实践共同体的基本特征。在应用文学习中，学生并不是孤立地练习某种文体格式，而是在解决班级事务、传递信息、协调行动等具体活动中接触文本的使用规则。正如米勒(Miller, 1984)所强调的，学习某种体裁，本质上是学习在特定的社会文化语境中能够拥有怎样的社会目的与行动方式[7]。Lave 与 Wenger 以“合法的边缘性参与”说明，学习者通常从共同体中较为简单的活动开始，在与其他成员的互动中逐渐理解规则，并承担更复杂的责任[3]。应用文学习也具有类似的过程。学生最初借助范例、教师示范和同伴讨论辨认情境要素。随着经验增加，逐渐能够独立判断交流对象的需要，选择适当的表达方式。

在这一过程中，学生的身份发生了微妙而重要的变化。初始阶段，学生更多处于实践共同体的边缘位置，需要借助教师示范、范例阅读和同伴交流认识文本规范与交往要求；随着参与程度的提高，学生开始承担部分信息搜集、内容组织和表达调整的任务，并在真实反馈中逐渐形成对表达效果的判断能力。当学生能够根据不同对象、目的和情境自主选择表达方式时，其参与方式也由对既有规则的模仿转向对实践规则的运用。学生面对的不再只是完成写作作业的要求，而是一个有对象、有目的、有后果的交往行为。

因而，实践共同体的意义并不只在于为学习者提供合作环境，更在于使其接触特定交往活动中的语言规则和责任要求。学生学会的也不只是某种文体“应该怎样写”，还包括面对不同对象时为何需要作出不同的表达选择。

2.3. 文本效用由任务检验

如果应用文知识形成于使用和参与，那么学习成效也不能只凭格式复现的准确程度来判断。情境学习所强调的迁移，并非将同一种写法原样搬到另一项练习中，而是学习者在对象、目的和场合发生变化时，仍能辨认新的表达需要，并对已有经验作出调整。

这意味着，应用文评价既要关注文本是否规范，也要追问文本是否有效。格式、结构和语言是必要的评价内容，但信息是否充分、语气是否合宜、读者能否准确理解并采取行动，同样决定着应用文的质量。一份通知即使要素齐全，若活动要求表述含混，仍无法完成信息传递；一张留言条即使格式无误，若遗漏关键时间，也难以发挥应有作用。

古利克斯等人(Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004)提出，真实评价需要关注评价任务与现实实践之间的对应关系。[8]由此观之，应用文评价不能止于教师对最终文本的单向判定，而应关注文本在真实交流中的实际效果。文本被他人阅读后产生的理解、反馈乃至行动，以及学生根据反馈补充信息、调整措辞的过程，均构成写作能力的一部分。

当评价从文本内部延伸至任务过程，应用文便不再是交稿即告结束的习作练习，而成为现实交往中的语言行动。“实用性阅读与交流”任务群由此为应用文教学超越格式训练、走向真实交流提供了课程空间。

3. 从“阅读”到“交流”：应用文学习的任务逻辑

“实用性阅读与交流”并非实用文本阅读与应用文写作的简单相加，而是围绕现实生活中的沟通需要，对信息获取、加工和表达进行整体组织。应用文学习置于这一任务群中，所关注的就不只是文本形式，而是学生如何在生活中接触信息、理解信息，并借助适当的书面形式进行交流。

3.1. 从日常交往走向社会参与

“实用性阅读与交流”任务群紧扣儿童生活经验，并随社会参与范围的扩大循序展开。低学段侧重

学生对日常信息和基本交往规则的感知；进入中学段，留言条、请假条、书信等书面形式开始介入家庭和学校生活；高学段则进一步延伸至调查、参观、考察等较为复杂的实践活动。张忠诚(2024)在梳理各学段实用性文本体式时也提出类似的阶梯：从第一学段反映个人、家庭、学校生活的短文与标牌，到第二学段的日常应用文、日记，再到第三、四学段逐步延伸至考察报告、新闻报道、时事评论等更复杂的体式。[9]

这一递进变化不仅体现在文本类型和表达篇幅上，更体现为学生运用语言处理现实问题范围的扩大。从这一角度看，应用文学习的起点并非文体格式，而重在真实生活需要。学生由识别身边信息，逐渐走向借助文字转达事项、说明情况和整理材料，其角色也从日常信息的接受者转向现实交流的参与者。郎镒(2024)指出，“实用性阅读与交流”的“实用”应在具体的语言运用中加以理解[10]。因而，课标所呈现的学段进阶，实质上是不断拓展学生进入真实语言生活的路径，提升信息处理难度并增强表达交际责任的过程。

3.2. 从信息获取走向书面表达

在“实用性阅读与交流”任务群中，阅读并非写作之前相对独立的知识学习，交流也不是阅读完成后的附加环节。倾听、阅读和观察为表达提供信息，写作则需要根据任务需要对所得信息进行辨析、筛选和重组。如拟写活动通知需提取时间、空间与对象等关键信息；完成观察手记需选择有价值的内容记录。信息加工本身即表达的有机组成部分。

王卫丽、周小蓬(2024)将信息素养视为该任务群的核心要义，强调学生获取、判断、整合与运用信息的能力[11]。由此来看，任务群中的学习活动形成了“获取信息－辨析整合－组织表达－实现交流”的连续过程。阅读为写作提供内容和方法，写作则使阅读所得转化为面向实际需要的表达，应用文学习由此获得了读写贯通的实践基础。

3.3. 在现实交流中完成学习任务

“交流”意味着实用文本的价值并不止于文本本身，而在于能否回应具体对象的需要。新课标所强调的“清楚、得体”，也只有放在特定的目的、对象和场合中才能得到判断。“清楚”意味着信息足以支持读者理解或行动，“得体”则要求语气、详略和表达方式与交往关系相适应。格式规范是应用文发挥作用的必要条件，却不是评价表达效果的唯一尺度。

詹婧(2024)在三年级传统文化单元教学中，将资料搜集、信息整理、成果制作与展示交流纳入同一任务，使阅读所得最终转化为面向他人的介绍[12]。该案例虽不限于应用文体裁，但其“资料搜集－信息整理－展示交流”的任务链条，同样体现了“实用性阅读与交流”任务群从阅读走向交流的逻辑，可为应用文学习的任务化设计提供参照。此类实践表明，任务群是以现实问题为牵引的综合实践，应用文写作既承接前期的信息获取与加工，也需要在实际交流中检验其表达效果。

“实用性阅读与交流”关注的，并不是阅读、写作或交流某一个独立环节，而是围绕真实需要展开的语言实践。学生在信息获取、整理加工和表达交流之间不断往返，使阅读、表达与交流相互支撑、彼此促进。课堂教学需要做的，正是让学生经历这样一个完整而真实的实践过程，使语言学习始终服务于现实交往。

4. 应用文情境化教学的设计路径

情境化教学并不是在应用文练习前添加一段生活故事，而是改变写作任务产生和完成的方式。学生为何需要写、从哪里获得信息、以何种身份表达、文本如何被使用，这些问题应当进入教学设计内部，

并对写作内容与语言选择产生实际影响。由此,应用文教学应打破围绕范例模仿单向展开的模式,在现实需要、信息处理与交往反馈之间建立联系。

4.1. 以现实需要触发写作

应用文教学应当遵循现实交往逻辑,即先出现需要解决的问题,继而产生使用特定文本的必要,使学生在分析问题的过程中认识相应文体的功能。实用性文本写作区别于一般写作训练的关键,在于读者意识与真实语境的同时具备——学生须清楚为谁而写、写给谁看,而非仅仅完成一次语言操练。^[9]这一要求与交际语境写作所强调的写作任务分析具有一致性。真实写作活动并不是从文本形式出发,需要首先明确写作者角色、交流对象、表达目的以及文本形式等关键要素。只有当学生意识到自己“以何种身份”面对“怎样的对象”,并理解文本需要解决的具体问题时,语言选择和结构安排才具有现实依据^[13]。

任务是否具有真实性,不完全取决于它是否发生在校外,也不在于情境描述得多么具体。真实学习环境应使学习者面对与现实实践相联系的复杂任务^[5]。管奇峰(2023)在讨论任务群情境设计时也提出,学习情境不应止于泛化的生活素材,而应指向真实问题解决的学科情境^[14]。对于应用文教学而言,关键在于任务中的目的、对象和使用条件能否真正制约学生的表达。如果替换人物、时间和地点后,学生仍可照抄同一篇范文,所谓情境便没有进入写作过程,只是格式练习的外在包装。

因而,教师在提出任务后可以先通过以下追问引导学生:这件事为什么需要借助文字表达?文本将由谁阅读?读者需要获得哪些信息?阅读之后可能采取什么行动?对这些问题的判断,既帮助学生理解文体选择的依据,也使格式规范获得现实理由。

4.2. 让阅读与观察成为表达准备

有了写作缘由,学生仍不能凭空完成表达。应用文所需信息往往分散在活动方案、口头说明、图表资料或亲身观察之中,需要经过选择和组织才能进入文本。范例阅读在这一阶段仍有必要,但其作用不能局限于辨认格式。除了关注文本“长什么样”,学生还应理解作者为什么选择这些信息、为何采用这样的排列顺序,以及措辞如何照顾读者的身份与需要。如此,范例才由供人仿写的参照转化为帮助学生认识表达方式的资源。王林发、车丽金(2023)强调,实用性阅读应由文本理解走向生活实践,阅读所需需要在运用和反馈中转化为解决问题的方法^[15]。高婷婷(2024)围绕《故宫博物院》所作的整体教学设计,也呈现了阅读目的、信息选择与后续交流之间的联系^[16]。

教师在教学中可以借助信息清单、观察记录、简单提纲或思维导图,使学生看见信息由获取到成文的加工过程。这类工具并非额外增加程序,而是帮助学生暂时放慢写作,辨别“已经知道什么”“读者还需要知道什么”以及“哪些材料适合写入文本”。使阅读与观察成为表达的准备,写作也因而成为对信息的重新加工,而非范文内容与形式的同步复制。

4.3. 在角色参与中形成表达

信息基本确定以后,学生还需要站在具体的交往位置上作出选择。同一事项由班级成员告知同学、由学生向教师说明,或由学校面向家长发布,内容详略和语言分寸并不相同。应用文中的写作者是处于某种关系之中、承担相应表达责任的参与者。

同时,角色参与也不能等同于课堂上短暂的角色扮演。沈婉君(2026)将角色建设理解为包含角色认知、实践、反思与调整的连续过程,强调角色需要在任务推进中逐渐形成^[17]。应用文教学中的角色设置,同样应落实为具体判断。写作者掌握哪些信息,对方最关心什么,双方关系允许采用怎样的口吻,遗漏信息可能造成什么影响都是实际教学中需要教师引导学生进行思考与理解的内容。

此外,教师支持要精准切入学生的判断困境。针对经验较少的学生可提供对象分析表、比较范例或问题清单,基础较好的学生则可通过同伴协商和文本互读自行发现问题。但要注意教学支架不能代替学生完成表达,而应帮助其说明选择的理由(如比较不同措辞对读者的影响)。当学生能够解释“为什么这样写”时,也就实现了学生从格式执行者向表达者的转变。

4.4. 使文本进入真实交流

若应用文的最终去向只是呈交教师批阅打分,学生便难以看到文字如何在交往中发挥作用。情境化教学要尽可能为文本提供使用机会,通知可以在班级中发布,留言条可以交给相应对象,书信可以等待回复,观察记录也可以成为后续交流或研究的材料。真实使用并不要求每项任务都离开课堂,而是要让文本面对具体读者,并产生可以被感知的理解、回应或行动。

文本进入交流以后,原先隐蔽的问题往往会显现出来。读者反复询问活动时间,说明通知的信息可能不够醒目;收到留言的人误解了事项,可能意味着表述存在歧义;一封请求信没有得到预期回应,也需要重新审视理由和语气是否合适。这些反馈比单纯指出“格式错误”更能帮助学生理解表达的实际后果。

修改因而成为交流过程的一部分。学生需要根据读者反应补充遗漏信息、调整内容顺序或改变措辞,促使教学过程由“完成-上交”延伸为“表达-使用-反馈-修改”。如果受时间和条件限制,无法形成完全真实的交流,教师也可以设置具有明确读者和反馈机制的模拟任务,但也要注意避免由同一位教师同时扮演任务发布者、唯一读者和最终评审,否则交往仍会退回传统作业关系。

4.5. 以任务达成统整教学评价

应用文评价需要保留格式和语言规范,但不能止于规范。真实评价应当关注评价活动与现实实践之间的对应关系。应用文的学习结果因而可以从规范性、适切性和有效性三个方面考察。

规范性关注文本是否具备相应文体所需的基本要素,结构和语言是否准确;适切性考察内容、语气与表达方式能否适应交际对象、目的和场合;有效性则指向文本的实际作用,即信息能否被正确理解,读者能否据此作出相应回应。三者并非彼此分离,格式能过保障信息进入正常交往,表达适切才能维持交往关系,而通过检验是否完成任务才能得出文本的实际效果。

评价主体也可以由教师适当向交往参与者延伸。形成写作者自查、同伴质询、实际接受者反馈与教师专业判断相结合的多元评价体系。评价结果最终应服务于修改,使判断、反馈与再次表达形成良性循环。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [2] 唐玖江, 荣维东. 义教新课标“教材编写建议”的解读与实施[J]. 语文建设, 2023(9): 18-24.
- [3] Lave, J. and Wenger, E. (1991) Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355>
- [4] Brown, J.S., Collins, A. and Duguid, P. (1989) Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189x018001032>
- [5] Herrington, J. and Oliver, R. (2000) An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 48, 23-48. <https://doi.org/10.1007/bf02319856>
- [6] Wenger, E. (1998) Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511803932>
- [7] Miller, C.R. (1984) Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>

-
- [8] Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J. and Kirschner, P.A. (2004) A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, **52**, 67-86. <https://doi.org/10.1007/bf02504676>
- [9] 张忠诚. 基于真实语境中问题解决的实用性文本写作教学路径[J]. 语文建设, 2024(20): 31-35.
- [10] 郎镒. “实用性阅读与交流”任务群的课程设计与实施[J]. 语文建设, 2024(17): 14-18.
- [11] 王卫丽, 周小蓬. 信息素养: “实用性阅读与交流”任务群的核心要义[J]. 语文建设, 2024(17): 9-13.
- [12] 詹婧. “实用性阅读与交流”学习任务群的教学路径探索——以统编版小学语文三年级下册第三单元为例[J]. 福建教育学院学报, 2024, 25(3): 66-68.
- [13] 荣维东. 交际语境写作[M]. 北京: 语文出版社, 2016: 295.
- [14] 管奇峰. “实用性阅读与交流”学习任务群的构建与实施——以五年级上册第八单元为例[J]. 语文建设, 2023(20): 41-45.
- [15] 王林发, 车丽金. 指向生活实践的实用性阅读教学设计与实施[J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2023, 24(5): 67-70.
- [16] 高婷婷. 基于“实用性阅读与交流”学习任务群的教学整体设计与实施——以小学语文部编版教材六年级上册《故宫博物院》为例[J]. 华夏教师, 2024(18): 64-66.
- [17] 沈婉君. 角色建设赋能小学语文任务群的深度建构——以部编版语文二年级上册《语文园地四》教学为例[J]. 华夏教师, 2026(9): 79-81.