



内蒙古师范大学

专业硕士研究生学位论文

基于语文核心素养的习作教学问题与对策研究  
——以呼和浩特市 N 小学 5-6 年级为例

**Research on Problems and Countermeasures of Exercise  
Teaching Based on Chinese Core Literacy-- A Case Study  
of Grade 5-6 of N Primary School in Hohhot**

姓 名： 周 慧

学 号： 20194601027

培养单位： 教育学院

学位类别： 教育硕士

领域名称： 小学教育

导师姓名： 于 晶

二〇二一年五月

## 学位论文原创性声明

本人声明所呈交的学位论文是本人在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果，除了文中特别加以标注和致谢的地方外，论文中不包含其他人已经发表或撰写过的研究成果，也不包含本人为获得内蒙古师范大学或其它教育机构的学位或证书而使用过的材料。本人保证所呈交的论文不侵犯国家机密、商业秘密及其他合法权益。与我一同工作的同志对本研究所做的任何贡献均已在论文中作了明确的说明并表示感谢。

本人签名：



日期：

2011年6月3日

## 学位论文使用授权说明

本学位论文作者完全了解内蒙古师范大学有关保留、使用学位论文的规定：内蒙古师范大学有权保留并向国家有关部门或机构送交论文的复印件和磁盘，允许论文被查阅和借阅，可以将学位论文的全部或部分内容编入有关数据库进行检索，可以采用影印、缩印或扫描等复制手段保存、汇编学位论文，并且本人电子文档的内容和纸质论文的内容相一致。

保密的学位论文在解密后也遵守此规定。

本人签名：



导师签名：



日期：

2011年6月3日

# 基于语文核心素养的习作教学问题与对策研究

## ——以呼和浩特市 N 小学 5-6 年级为例

### 中文摘要

核心素养作为近些年的热点话题备受教育界的关注，它不仅赋予了我国基础教育新的时代内涵，同时也为新一轮的课程改革和教学改革提供了强有力的理论支撑。习作教学作为语文教学的重难点，对培养学生的核心素养起到了基础性作用，本研究立足于核心素养下的“语文核心素养”，从语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解四个维度入手，采用了文献研究法、问卷调查法、访谈法、作品分析法进行调查研究，希望探寻到更为高效、可操作的基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学对策。

全文分为引言、正文和结语三个部分。引言介绍了作者选择研究“基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学问题与对策”的选题缘由、研究的目的和意义，并且结合前人对国内外核心素养、语文核心素养、小学习作教学对策的研究成果进行了综述、评价。正文共包括四个部分，第一部分为基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学研究基础，包括对语文课程标准中第三学段习作教学目标的分析、语文核心素养维度构成的分析。第二部分为基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学问题调查，围绕语文核心素养的四个维度进行调查及分析，包括问卷调查及数据分析、访谈内容及结果分析、习作作品分析及数据统计三个方面的

内容，旨在发现基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学存在的习作态度不积极，习作目的功利化；语感和语用知识缺乏，阅读与素材积累不足；习作思路浅显混乱，迁移能力不足；审美素养有待提升，真实情感难以表达；文化感受力及理解能力有待提高等五个问题。第三部分为基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学存在问题的原因分析。第四部分为基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学对策，提出了通过强化语言感知促进语言整合；通过多种思维活动培养思维能力；把握个体审美特点唤醒审美情趣；汲取优秀文化精髓提高文化修养等四个方面的教学对策。结语阐述了本研究的研究成果及结论，在此基础上指出了未解决的问题和对未来研究的展望。

**关键词：**语文核心素养，习作教学，对策

**Research on Problems and Countermeasures of Exercise  
Teaching Based on Chinese Core Literacy-- A Case Study of  
Grade 5-6 of N Primary School in Hohhot**

**ABSTRACT**

As a hot topic in recent years, core literacy has been paid much attention by the education circle. It not only endows our basic education with a new connotation of The Times, but also provides a strong theoretical support for the new round of curriculum reform and teaching reform. As the key and difficult points in Chinese teaching, exercise teaching plays a fundamental role in cultivating students' core literacy. This study is based on the "Chinese core literacy" under the core literacy and starts from four dimensions: language construction and application, thinking development and promotion, aesthetic appreciation and creation, and cultural inheritance and understanding. Literature research method, questionnaire survey method, interview method and work analysis method were used to conduct investigation and research, hoping to explore more efficient and operable teaching strategies for the exercises of 5-6 grades in primary schools based on Chinese core literacy.

This paper is divided into three parts: introduction, text and conclusion. The introduction introduces the reason, purpose and significance of the author's choice to study "the teaching problems and countermeasures of the

exercises of 5-6 graders in primary schools based on Chinese core literacy", and summarizes and evaluates the research results of the core literacy, Chinese core literacy and teaching countermeasures of the exercises of primary schools at home and abroad by combining with predecessors. The text consists of four parts. The first part is the research foundation of the teaching of the exercises of 5-6 grades in primary schools based on the Chinese core literacy, including the analysis of the teaching objectives of the third learning section of the Chinese curriculum standard and the analysis of the composition of the dimensions of the Chinese core literacy. The second part is a survey of the teaching problems of the exercises of 5-6 grades in primary schools based on the Chinese core literacy. The survey and analysis are carried out around the four dimensions of the Chinese core literacy, including three aspects: questionnaire survey and data analysis, interview content and results analysis, exercise works analysis and data statistics. The aim is to find out that the attitude of the homework teaching based on the Chinese core accomplishment of the 5-6 grades in primary schools is not positive and the purpose of the homework is utilitarian. Lack of language sense and pragmatic knowledge, insufficient reading and material accumulation; The train of thought of the exercise is simple and chaotic, and the ability of migration is insufficient. The aesthetic accomplishment needs to be improved, the true emotion is difficult to express; The cultural sensibility and understanding ability need to be improved. The third part is the analysis

of the reasons for the problems existing in the teaching of the 5-6 grade exercises based on the Chinese core literacy. The fourth part is the teaching strategy of the 5-6 grade exercises based on the Chinese core literacy, which proposes to promote language integration by strengthening language perception. Cultivate thinking ability through a variety of thinking activities; Grasping individual aesthetic characteristics to awaken aesthetic taste; Draw excellent culture essence to raise culture accomplishment and so on four aspects of teaching countermeasure. The conclusion expounds the research results and conclusions of this study, and points out the unsolved problems and the prospect of future research.

**KEY WORDS :** Chinese core accomplishment, exercise teaching, countermeasures

## 目 录

引 言.....	1
(一) 选题缘由.....	1
1. 核心素养赋予我国基础教育以新的时代内涵.....	1
2. 习作教学对培养与发展学生的语文核心素养至关重要.....	1
3. 语文核心素养视角下的习作教学亟待优化.....	2
(二) 研究目的和意义.....	3
1. 研究目的.....	3
2. 研究意义.....	3
(三) 文献综述.....	4
1. 国外研究综述.....	4
2. 国内研究综述.....	6
3. 对已有研究的评价.....	10
(四) 概念界定.....	11
1. 语文核心素养.....	11
2. 习作教学.....	11
(五) 研究方法.....	12
1. 文献法.....	12
2. 问卷调查法.....	12
3. 访谈法.....	12
4. 作品分析法.....	12
<b>一、 基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学研究基础.....</b>	<b>13</b>
(一) 语文课程标准中第三学段习作教学目标分析.....	13
1. 初建文体意识, 培养习作素养.....	13
2. 珍视学生感受, 学会传意交流.....	13
3. 训练习作速度, 增强表达能力.....	14
(二) 小学阶段语文核心素养维度构成分析.....	14
1. 语言建构与运用.....	15
2. 思维发展与提升.....	16

3. 审美鉴赏与创造.....	16
4. 文化遗产与理解.....	16
<b>二、 基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学问题调查.....</b>	<b>19</b>
(一) 基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学问题调查.....	19
1. 问卷调查及数据分析.....	19
2. 访谈内容及结果分析.....	34
3. 习作作品分析及数据统计.....	40
(二) 基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学存在的问题.....	50
1. 习作态度不积极, 习作目的功利化.....	50
2. 语感和语用知识缺乏, 阅读与素材积累不足.....	50
3. 习作思路浅显混乱, 方法迁移能力不足.....	51
4. 审美素养有待提升, 真实情感难以表达.....	52
5. 文化感受力及理解能力有待提高.....	53
<b>三、 基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学存在问题的原因分析.....</b>	<b>55</b>
(一) 忽视学生主观能动性对习作素养的作用.....	55
(二) 语言交流情境缺乏合理设计.....	56
(三) 思维目标定向局限, 指导与评价过程分离.....	57
(四) 情境创设缺少与学生生活的深度联系.....	58
(五) 教师忽视对学生文化素养的关注.....	59
<b>四、 基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学对策.....</b>	<b>61</b>
(一) 通过强化语言感知促进语言整合.....	61
1. 在语言积累建构中夯实语言基础.....	61
2. 在交流语境中学习言语活动经验.....	62
(二) 通过多种思维活动培养思维能力.....	64
1. 以单元习作主题促进方法迁移.....	64
2. 以协作思维导图培养发散思维能力.....	65
3. 以批判意识提高思维品质.....	66
4. 以习作讲评促进思维提升.....	67
(三) 把握个体审美特点唤醒审美情趣.....	68

1. 培养审美感知，增进体验与感悟.....	68
2. 倡导多文体创作，鼓励表现与创新.....	68
3. 创设生活情境，丰富直观感受.....	70
(四) 汲取优秀文化精髓提升文化修养.....	71
1. 扎根传统优秀文化，提升文化底蕴.....	71
2. 积极“内承外纳”，树立文化自觉与自信.....	73
<b>结 语</b> .....	75
<b>参考文献</b> .....	77
<b>附录 1</b> .....	79
<b>附录 2</b> .....	82
<b>致 谢</b> .....	83

## 引言

### （一）选题缘由

#### 1. 核心素养赋予我国基础教育以新的时代内涵

当“核心素养”首次出现在《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》这一国家文件中，“核心素养”即成为落实立德树人教育目标的基础，毋庸置疑，核心素养将成为我国当前教育改革的新课题和社会发展的应然要求。

核心素养的提出为我国“培养什么样的人”提供了明确的标准，学校教育不再秉承“高分就是高品质”的教育质量观以及“掌握知识就等于优秀人才”的人才培养观，而是将培养重点转到利于学生和社会发展的必备品格和关键能力上来。核心素养的“核心”就是培养学生的创造性思维能力和复杂的社会交往能力；核心素养的实质就是培养学生的“真实性学力”，真实性学力需要真实的、情景式的学习活动来支撑课堂教学，它注重的不是虚假的应试能力，而是学生在学习过程中建构的关键能力和人格品质，核心素养下的课堂教学有利于推进素质教育的进一步深化。核心素养不仅对当今时代发展背景下公民应具备的素养进行了高度概括，更重要的是赋予了基础教育新的时代内涵，标志着我国基础教育课程改革进入了新阶段，教育教学不再是知识、技能的简单堆砌和反复训练，而首先将“学会做人”作为学校教育的第一位目标。核心素养的提出为有效推进、落实立德树人的根本任务，实现教育创新发展、建设教育强国提供了坚实的理论基础。

#### 2. 习作教学对培养与发展学生的语文核心素养至关重要

小学阶段的语文课程由“识字与写字、口语交际、阅读、习作、综合性学习”五部分构成，其中，习作教学不仅是语文课程的重点，也是学生学习和应用的难点，尤其是小学 5-6 年级段的习作教学更是直接奠定了学生语文能力及素养的基础水平。早在 2011 年版的《义务教育语文课程标准》中就明确指出“写作是运用语言文字进行表达和交流的重要方式，是学生认识世界、认识自我、创造性表述的过程，写作能力是语文素养的综合体现”<sup>①</sup>由此可见，“听、说、读”是“写”的基础，“写”具有更强的综合性、统整性，学生的习作水平能直观反映其语文素养。

<sup>①</sup> 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准（2011 版）[S]. 北京：北京师范大学, 2012:8.

小学各个学段的习作教学目标在深度上注重衔接与提升，广度上不断拓展与延伸，习作作为“输出”的过程，将口头语言、大脑中的语言转换成了书面语言，这一过程不仅考察了学生的语言表达能力，更体现了学生在积累与运用、联想与想象、观察与共情等方面的综合素质，理想化的习作教学能够培养和激发学生多方面的兴趣和潜力，帮助学生形成语文思维和发展综合能力。因此，习作教学对培养与发展学生的语文核心素养至关重要，教师只有以新的视角重新审视习作教学，才能落实语文核心素养的培养理念。

### 3. 语文核心素养视角下的习作教学亟待优化

虽然核心素养、语文核心素养近年来频频出现在各类教育话题中，但与之相关的培养理念并未有效渗透和落实在教学实践之中，多数学校并没有给教师提供系统、专业的培训活动，只是偶尔有一些普及性质的讲座，针对语文核心素养视角的习作教学方面的学习交流更是少之又少，因此，教师们难以对核心素养、语文核心素养的培养理念有一个较为深入的理解和认识，进而容易在习作教学中忽视其作用。除此之外，基于语文核心素养的小学习作教学方面的理论研究也相对匮乏，广大教师没有一个较为系统、可参照操作的依据，教师难以在教学实践中将语文核心素养的培养理念落实到习作教学中。

目前，多数小学生甚至是高中生、大学生害怕写作，甚至厌恶写作的心理仍旧存在，整体上写作素养不高，通常在写作过程中艰难的东拼西凑，只是抱着完成任务的心态而写，呈现出的作品往往存在：语言文字基本功不扎实、语意表达不清、写作逻辑混乱、内容浅层空洞、情感不真挚等一系列的问题。这些问题也直接反映出了基础教育阶段的小学习作课程一定程度上没有给学生“打好基础”，采用的教学方法不适合小学生，一味的“背范文、练技巧”只会禁锢学生的思维，忽视学生综合能力的培养与发展。而基于语文核心素养培养理念的习作教学超越了“双基”和“三维目标”的培养目标，不再停留在单一的“听、说、读、写”的训练上，更注重培养学生的语言表达能力、逻辑思维能力、想象与创造能力、解决问题的能力，强调学生“语言、审美、文化、思维”四个层面的素养在不同情境中的运用，重在“育人”。所以，深入探究如何将语文核心素养的培养理念和小学习作教学有机结合就显得十分具有现实意义。

## （二）研究目的和意义

### 1. 研究目的

目前，我国对语文核心素养的研究处于初级阶段，学者们多着重于对其内涵的讨论；另外，小学语文习作教学“固化”的状态仍然存在。

鉴于此，本研究基于语文核心素养的视角对小学 5-6 年级的习作教学进行研究，旨在通过具体的调查实践，揭示当前小学 5-6 年级习作教学在语文核心素养培养方面存在的问题，并对问题进行归因，分析当前的习作教学与语文核心素养所提出的培养要求之间存在差距的原因；在此基础上，提出基于语文核心素养的习作教学对策，帮助一线教师更有效的在习作教学中渗透语文核心素养的培养理念，提高学生的综合能力和语文核心素养。

### 2. 研究意义

#### （1）理论意义

对课程改革的研究一直都是教育界讨论的热点，本次以语文核心素养理念为指导的课程改革与之前的课程改革不同的是首先从高中阶段入手，所以与之相关的研究多侧重于高中阶段各个学科核心素养的教学研究，对义务教育阶段的关注较少，尤其是结合小学 5-6 年级习作教学方面的理论研究则更少。因此，本研究对于丰富基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学对策方面的理论具有重要意义。

#### （2）现实意义

基于语文核心素养的习作教学有利于促进学生综合能力和语文素养的提升，推进立德树人培养目标的实现，落实素质教育的要求，同时，对加强小学语文习作教学的深度、广度也具有重要价值。本研究将利用不同的调查方法，寻找当前小学 5-6 年级的习作教学与语文核心素养培养要求之间存在的差距，并分析导致问题存在的原因，提出基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学对策，从而提高语文习作课程的教学质量，促进语文核心素养在习作教学中的落实，形成“学生乐学，老师乐教”的高效习作课堂。

### （三）文献综述

#### 1. 国外研究综述

##### （1）对核心素养的研究

经过对文献的整理及思考，发现国外对核心素养的研究大致分为：对核心素养概念的界定和对核心素养框架构成的探讨。有关“核心素养（Key Competencies）”的研究最早始于英国1979年职业教育改革。由国际经济合作与发展组织启动的“素养的界定与遴选（DeSeCo）<sup>①</sup>：理论和概念基础”项目是学术界公认的最早明确核心素养概念的组织，该组织认为“核心素养是覆盖多个生活领域的，促进成功生活和健全社会的重要素养”，并且将核心素养框架分为三大类：能在异质群体中进行互动、能互动地使用工具、能自律自主地行动<sup>②</sup>。随后，联合国教科文组织、欧盟及美、法、英、德、新、日、澳等国对核心素养的理论研究也相继问世。

从核心素养的内涵和追求取向来看各国存在明显差异，比如：联合国教科文组织制定的核心素养框架和欧盟提出的八大核心素养追求“全民的教育”<sup>③</sup>，关注终身学习；美国21世纪技能联盟制订并修改的《“21世纪素养”框架》和日本的以“思维能力”为核心的“21世纪型能力”较为忽略品德的培养，重在培养学生的生存能力；而新加坡“21世纪素养与学生学习成果框架”则格外注重价值观方面的引导。英、法两国均以法案的形式出台核心素养框架，法国将核心素养规定为个体知识、能力与态度的综合；英国则侧重培养学生的数字能力、交流能力、运用信息技术能力、与他人合作的能力、改善自学与自做的能力、解决问题的能力，并且建立了与之相匹配的以核心素养为评价标准的跨年级学业测量评价体系。德国根据德尔菲实证研究确定的“12种关键能力”中批判性思维、系统思维、预期思维最为重要，作为提高广大学生理解世界及解决问题的必备能力；芬兰的“基础教育国家核心课程”贯穿所有学科的七大横贯能力，指出教学改革的核心应从“教什么”转到“学生自己学会如何学习”；澳大利亚提出“综合职业能力”不专指某一个具体职业领域或者某一学科的知识、技能，最终目的是培养学生参与工作、解决工作中所出现问题的能力。

各国的核心素养框架也有共同的追求，比如：第一，在回答教育的根本性问题时，公认的关键素养包括：协作能力、交往能力、创造能力、批判性思维。第二，制定核

<sup>①</sup> OECD.The definition and selection of key competencies: Executive summary[R]. Paris, France: centre for Educational Research and Innovation,2015:23.

<sup>②</sup> 张娜. DeSeCo 项目关于核心素养的研究及启示[J]. 教育科学研究, 2013(10):39-45.

<sup>③</sup> European Commission.Key competences for lifelong learning: European reference framework[M],2007:5.

心素养时都从多维度考虑,具有多功能性和整合性,注重学科的相互融合以及课程间的相互关系。第三,培养过程都注重个人与社会的协同作用。

## (2) 有关小学习作教学对策的研究

通过文献搜集发现,国外对小学习作教学对策方面的研究较少,多体现在一些教育家的教育理念中,其共性特点是均强调要巧妙激发学生创作兴趣,不提倡强制学生进行习作;鼓励儿童写“真实性”习作;培养学生对大自然、祖国的热爱之情。苏霍姆林斯基通过为1-10年级的学生设计500道作文题的方式,让作文命题与青少年心理发展同步,辅助学生的思维水平纵深发展,思想感情由幼稚走向成熟;此外,在帕夫雷什学校采用阶梯式的观察法培养学生的观察能力及根据习作题目收集素材的能力。赞科夫和小川太郎、小砂秋忠义都倡导写真实的“生活作文”,即学生在全面认识现实生活的基础上,把感知到的现象和事物有机结合起来“在生活中发掘素材”“写真实的事”,从而加强作文与个人生活和社会生活的联结,他们还特别指出教师要淡化写作技巧的指导,让学生以能动、积极的表达观作为习作出发点。还有一些教育家提倡通过“转变写作身份”的方式来激发学生的创造性,多布森认为儿童真实的创意写作可以由“社区”<sup>①</sup>(具有互文性和综合联系性)来培养,便于学生转换不同的身份进行创作;克莱默认为在习作教学的各个环节,教师要调动学生的主体意识,为学生创设“主人翁”情境。

除此之外,各国对习作能力的培养侧重点也有所不同:法国的习作教学要求“文学创作”与“实用表达”并举,即文学性和实用性并重,通过诗歌类的文学创作来锤炼字词和言语表达;利用实用性文章训练学生在实际情境中语言运用的能力;重视记叙文的写作,培养学生“二次深化处理与编写课文”“修改和润色以前作文”的能力。英国在初等教育阶段提倡写“虚构故事文”,故事可以想象、编造,但要有趣、生动;以“写作目的”为核心,培养学生“针对特定目的进行写作”“根据预期读者和写作目的确定文章体式”“用适当方式组织内容”的能力。美国尝试通过“修改作文”的观念和做法来帮助学生克服习作中的问题,学生通过学习修改文章的技巧,养成修改作文的习惯,修改时拿红笔圈画出“作文的优点”,以此来激发习作热情,同时,修改习作本身也是一种自我批评的形式,它可以帮助学生认识到自己的缺点,自觉改正。

<sup>①</sup> Tom Dobson, Lisa Stephenson. Primary pupils' creative writing: enacting identities in a Community of Writers[J]. Literacy, 2017, 51: 3.

## 2. 国内研究综述

### (1) 对核心素养的研究

通过对国内有关核心素养的文献进行梳理后发现,学者们前期主要围绕国外的核心素养进行剖析并尝试对我国的核心素养进行概念界定,在教育部出台核心素养理论体系后,学者们则将目光转移到了如何利用核心素养深化课程改革的研究上,旨在探寻落实核心素养的方式与途径。

在《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》中首次提出将“核心素养”体系研制作作为深化课程改革的关键,之后学者们在剖析世界各国核心素养框架的基础上,纷纷提出了自己的见解,张华认为核心素养是最关键的共同素养,是适用于任何情境、学科、人群的普遍素养<sup>①</sup>;蔡清田认为核心素养是学生面对未来挑战、适应现代生活应具备的知识、能力、态度素养,也是获得成功生活、功能健全社会所需的素养<sup>②</sup>;辛涛认为核心素养是促进个体终身学习、实现全面发展、适应未来社会的基本保障<sup>③</sup>;由此可见,核心素养不等同于全面素养,而是将培养的目标聚焦到了每个个体的发展与社会的联结上。目前学界公认的核心素养理论体系是由林崇德教授团队发布的《21世纪学生发展核心素养研究》,将核心素养的概念界定为“学生在接受相应学段的教育过程中,逐步形成的适应个人终身发展和社会发展需要的必备品格与关键能力”<sup>④</sup>;核心素养框架将“全面发展的人”置于核心,具体包括三大维度(自主发展、文化修习、社会参与)和六大核心素养指标(学会学习、健康生活、科学精神、人文底蕴、实践创新、责任担当),深层次阐述了我们要“培养什么人”的问题。

在如何落实核心素养的研究中,一部分学者认为应从课程、教学、评价三个方面入手,促进核心素养与课程改革深度融合。刘晟认为应围绕核心素养对课程进行整体设计,以学生为中心、选用真实情景、依托多样化的测评来推进核心素养的落实<sup>⑤</sup>;蔡清田、张鹏指出核心素养是课程发展的DNA,应将其融于不同学科的课程理念、课

<sup>①</sup> 张华.论核心素养的内涵[J].全球教育展望,2016,45(04):10-24.

<sup>②</sup> 蔡清田.核心素养与学校课程的连贯与统整[J].全球教育展望,2017,46(1):24-34.

<sup>③</sup> 辛涛,姜宇,林崇德,师保国,刘霞.论学生发展核心素养的内涵特征及框架定位[J].中国教育学报,2016(06):3-7.

<sup>④</sup> 林崇德.21世纪学生发展核心素养研究[M].北京:北京师范大学出版社,2016:29.

<sup>⑤</sup> 刘晟,魏锐,周平艳,师曼,刘坚.核心素养如何落地——来自全球的教育实践案例及启示[J].人民教育,2016(20):60-67.

程文本、课程实践之中，明确学段重点<sup>①</sup>，促成学生习得“核心素养”过程的转化；王焯晖、辛涛认为基于核心素养的课程评价能发挥素质教育的引导作用<sup>②</sup>。另一部分学者认为应通过学科核心素养来落实核心素养的教学目标，喻平提出在教学过程应做到“十类知识”的结合<sup>③</sup>；马云鹏和朱立明认为应基于学科本质，完善三维目标到核心素养的继承<sup>④</sup>。

## (2) 对语文核心素养的研究

核心素养是语文核心素养的上位概念，语文核心素养向核心素养的转变，本质上是单一学科素养融合其他学科素养向综合性素养（解决问题能力、创造性思维能力）汇聚的过程。

首先，学者们对语文核心素养的内涵及构成理解观点不一。贡如云认为语文核心素养是核心素养在语文学科中的具体体现，其实质在于语文学科的育人价值<sup>⑤</sup>；潘涌和罗晓晖认为“表达力”（语文知识）和“思想力”<sup>⑥</sup>（语文思维）<sup>⑦</sup>是语文核心素养的基本要素；在2018年教育部颁布的《普通高中语文课程标准》中凝炼出语文学科核心素养内涵，主要包括：语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解四个方面，这是目前学界较为认同的对语文核心素养的界定<sup>⑧</sup>。对文献进行整理分析的过程中发现，学者们对“小学语文核心素养”的研究与“语文核心素养”一脉相承，这是教育教学的内在规律，相比于高学段的“语文核心素养”来说，“小学语文核心素养”是“前阶段”或基础阶段，有诸多学者提出了自己的看法，计宇学者将小学语文核心素养的构成划分为：思维方法掌握与整合、语言积累与规范、文化认知与归属、审美体验与感知这四个方面<sup>⑨</sup>；曹莹认为小学语文核心素养包括：基本的语文知识、丰富的语言积淀、初步的语文能力、语文学习方法和习惯、丰富的

<sup>①</sup> 张鹏, 蔡清田. “核心素养”在追求共性的同时也应注重差异——基于差异视角的“核心素养”实现策略分析[J]. 教育理论与实践, 2017, 37(28): 49-54.

<sup>②</sup> 王焯晖, 辛涛. 基于核心素养的课程改革之关键问题[J]. 人民教育, 2017(Z1): 37-40.

<sup>③</sup> 喻平. 发展学生学科核心素养的教学目标与策略[J]. 课程·教材·教法, 2017, 37(01): 48-53.

<sup>④</sup> 朱立明, 马云鹏. 核心素养: 敢问路在何方[J]. 全球教育展望, 2019, 48(03): 3-10.

<sup>⑤</sup> 贡如云, 冯为民. 高中语文核心素养的实质内涵及培育路径[J]. 教育理论与实践, 2017, 37(05): 52-54.

<sup>⑥</sup> 潘勇. 语文核心素养: “表达力”和“思考力”——基于 PISA 最新分析报告[J]. 首都师范大学学报(社会科学版), 2017, (3): 145-152.

<sup>⑦</sup> 罗晓晖. 语文的核心素养与语文教学[J]. 教育科学论坛, 2016(20): 32-35.

<sup>⑧</sup> 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017版)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2017: 4.

<sup>⑨</sup> 计宇. 小学语文核心素养的构成与培养路径[J]. 教学与管理, 2018(17): 40-42.

语文情意<sup>①</sup>；陈先云在《小学语文核心素养清单》中从理解、运用、审美、思维四个维度列出了包括语言理解能力、语言运用能力、初步审美能力、思维能力<sup>②</sup>的小学语文核心素养清单，强调语感、文从字顺、评判意识、审美体验的初步获得。这些观点均反映出语文核心素养与小学语文核心素养一脉相承，温儒敏教授也指出部编版小学与初中语文教材在编写时，采纳了“语文核心素养”这一理念，建议广大小学语文教师应重视并立足于语文核心素养开展教学，克服随意性<sup>③</sup>。

其次，在（小学）语文核心素养的实现路径方面，学者们的观点分为两类，一类是从当前小学语文核心素养培养过程中存在的问题入手，旨在从宏观上对语文核心素养的落实提出建议，认为广大语文教师首先要转变自身的教育教学理念；教学过程中则要善于寻找学习内容的适切点，以此作为抓手辅助学生进行思维的拓展训练；教师要善于利用多种教学资源、设计多样化的教学方式培养学生的审美能力；通过引导学生对文本的历史性和其背后所蕴含的文化内涵进行剖析、理解，提高学生对文化的理解能力、传承意识。另一类观点则是聚焦到语文核心素养的某一维度提出了具体的培养对策，官炳才认为要培养学生的语言建构与运用能力，教师就要在“语感培养”“联系建立”“自主品读”和“达成交际”上着力<sup>④</sup>；袁国超将审美感知力作为提高学生审美能力的起点，提出在语文教学过程中要重视诵读和语感的培养，通过训练学生的审美感官提高感官的敏捷性，利用审美情境、学生的审美想象来缩短审美主客体间的距离，拓展审美感知的空间<sup>⑤</sup>，这些研究都为语文核心素养在教学实践中的落实做出了多元的探索。

### （3）有关小学习作教学对策的研究

小学语文“习作教学难”，一直是一线语文教师颇受困扰之处，国内有关习作教学方面的文献，学者们多是从习作教学中存在的问题出发，围绕课堂教学过程中教师应该“教什么”“怎么教”提出了自己的建议。

第一，针对教师习作教学理念缺乏创新的问题，教师应首先从观念上摆正自身的习作教学态度，更新习作教学理念，去“功利化”和“捷径化”，在教学过程中要有

<sup>①</sup> 曹莹. 小学生语文核心素养培养刍议——以小学语文课堂教学为例[J]. 西安文理学院学报(社会科学版), 2017, 20(06): 90-93.

<sup>②</sup> 陈先云. 小学语文核心素养清单[J]. 小学语文, 2017: 1-2.

<sup>③</sup> 温儒敏. 如何用好“统编本”小学语文教材[J]. 课程·教材·教法, 2018, 38(02): 4-9.

<sup>④</sup> 官炳才. “语言建构与运用”的教学实施策略[J]. 中小学教师培训, 2017(07): 46-50.

<sup>⑤</sup> 袁国超. 基于语文核心素养的学生审美感知能力的培养[J]. 中小学教师培训, 2017(5): 48-50.

“作家”与“思想家”的教学观念，即教师自身要下水写作，给学生以榜样和参考。第二，针对习作教学模式固化的问题，多数学者从不同的视角出发，聚焦到教学方法层面阐述了自己的思考，曾凤蓉基于支架式教学理论提出了尊重学生原有基础、分解复杂任务、启发学生独立探索、开放动态效果评价<sup>①</sup>四个方面的策略；陈嘉怡基于构式语法提出了习得构式、图式激活、提供支架、学生自主习作、修改作文<sup>②</sup>的习作教学路径；史晶从学生对艺术情境的感受出发，建立起艺术作品与习作教学相关的主题活动，通过艺术作品联系实际、描述表达、说写联动的方式<sup>③</sup>帮助学生在多感官体验的基础上与艺术作品进行情感对话，从而在丰富学生感官体验的同时让学生快乐地进行创作。第三，针对教师习作讲评无实质作用的问题，多数学者认为过程性评价是相较其他评价方式而言最适宜的评价方式，有利于促进学生在习作评价过程中进行深度学习，教师也要不断提升自身素养，善于围绕教学目标设计习作评价活动，从而实现对学习元素的深度加工；此外，多元主体（教师与学生及家长）评价的方式可以充分发挥习作评价的激励与反馈功能，教师也可以在深入解读课程标准及习作要求的基础上，结合本班学生的习作问题，自主构建有针对性的习作评价标准，在尊重学生个体差异性的同时也可以有效提高习作评价的作用，让习作教学评价不再流于形式。

#### （4）基于语文核心素养的小学习作教学问题与对策的研究

基于语文核心素养的小学习作教学问题与对策研究多体现在硕博论文中，学者们所提出的习作教学方面的建议总体上具有以下共性：第一，教学原则上，教师应坚持因材施教、以生为本、立德树人的培养原则，在落实习作教学实用性的同时将习作教学转变为一种培养人的活动。第二，教学方式与方法上，提倡广开作文教学的门路，通过指导学生进行广泛且深入的阅读来培养语感及语言表达能力；在思维方面的培养上，教师要重视学生独立思考能力和独创思维的培养，通过采用灵活多变的教学方式辅助学生开拓思维，此外，多数学者还着重指出教师应减少使用会束缚学生思维的范文，认为习作教学本无定法，教师应鼓励学生大胆选材、大胆创作；在审美层面的培养上教师应积极为学生创设习作情境，激发习作兴趣的同时还可以缩小习作主题与学生生活实际的距离，帮助学生实现自我意识的唤醒和表达。这些研究成果不仅丰富了习作教学的内容和形式，增强了作文教学的开放性，同时也渗透了语文核心素养的培

<sup>①</sup> 曾凤蓉. 基于支架式教学理论的环境描写习作教学[J]. 语文建设, 2020(04):39-42.

<sup>②</sup> 陈嘉怡. 基于构式语法的小学中段习作教学策略研究[D]. 武汉: 华中师范大学, 2020.

<sup>③</sup> 史晶. 基于艺术情境创设的小学语文习作的行动研究[D]. 重庆: 重庆师范大学, 2016.

养理念。

还有一些学者立足于教学目标、教材，提出了自己的见解：庄素芳认为教师首先要确定一个“正确而合适的知识点”作为习作教学的目标<sup>①</sup>，再以回归本体的阅读教学及读写例话的撰写作为习作教学的切入口，进而落实写作任务；张长亮，汪溪认为习作教学目标的确定要从学生的生活实际和已有的阅读积累进行考量<sup>②</sup>，旨在通过生活积累和文化积淀来落实语文核心素养；刘春文从教材出发，建议教师要重视“单元整体课程”的框架建构与运用<sup>③</sup>，习作教学的开展以单元为整体，围绕单元目标梳理教学重难点。

### 3. 对已有研究的评价

综合以上文献可以了解到，国内外学者对核心素养进行了深入的研究，并取得了显著的成果，但国外学者的研究视角没有聚焦到学科核心素养，并且提出的核心素养框架更注重培养个体去主动适应社会发展的能力，针对个体成长过程中应具备的素养关注较少。我国学者结合中国教育的现状，在对各国核心素养进行综合、改良的基础上，提出了具有中国特色的“中国学生发展核心素养”，我国提出的核心素养不是学生具有的某一项特殊能力，亦不是一般性的、全面的素养，而是学生最应具备的“核心性”素养；此外，我国学者还聚焦、细化到了各个学科的培养标准，提出了学科核心素养，以语文核心素养为例，它是学生经过一定程度的语言知识积累和在真实语言情境中加以运用所沉淀出来的，是学生语言、思维、审美、文化四个方面素质的综合体现，有了学科核心素养做抓手，核心素养更易推行和落实在教学活动中。

在习作教学过程中国内外均重视对学生个性的培养、自我意识的表达，提倡习作与实践相结合，从苏联的观察法、英国的虚构故事作文法、日本的讨论法、美国的修改作文法中可以看出教师在进行教学时没有只把习作看作语言训练，关注到了学生的“自我创作”“情感交流”“思维培养”，这与我国义务教育语文课程标准中“从学生的生活视野和感性经验中取题立意、引发真情实感，以求得写作个性化和独特性的导向更加突出”“在语文实践中学语文”的培养要求异曲同工。在文献梳理过程中发现，将语文核心素养的培养理念融入小学语文教学的研究较为丰富，但因学者们的研

<sup>①</sup> 庄素芳. 提升小学生写作核心素养的实践策略[J]. 上海教育科研, 2017(10): 93-96.

<sup>②</sup> 张长亮, 汪溪. 核心素养视野下作文教学的新思路[J]. 教育与教学研究, 2016, 30(11): 118-122.

<sup>③</sup> 刘春文. 单元目标导向的“单元整体课程”框架体系建构现状及策略[J]. 语文教学通讯, 2019(08): 50-53.

究视角、研究内容各不相同，聚焦到小学习作教学对策上的研究则较少，因此当前基于语文核心素养的小学习作教学对策方面的理论研究还有待进一步丰富，这也是本论文的研究意义和应用价值所在。

## （四）概念界定

### 1. 语文核心素养

语文核心素养是学生在积极的语言实践活动中积累与构建起来，并在真实的语言运用情境中表现出来的语言能力及其品质；是学生在语文学习中获得的语言知识与能力，思维方法与品质，情感、态度与价值观的综合体现。具体主要包括四个方面，即“语言建构与运用”“思维发展与提升”“文化传承与理解”“审美鉴赏与创造”。语文学习中的语言、思维、文化和审美的建构与发展是相互的、一体的，因此不能将这四个方面割裂开论述语文学科核心素养。

### 2. 习作教学

习作教学是指小学语文教师以语文学科本体性知识内容为载体，以广博的科学文化知识为通识性素材，根据一定的习作要求，激发学生的习作兴趣，引导学生运用语言文字进行书面表达的活动。习作教学是一个动态实施的过程，学生在长期参与写作练习的过程中既能培养书面表达能力，也能提高观察与思考的能力。

我国小学阶段的“写作”根据教学目标、内容、形式，分为第一阶段——“写话”（看图写话）和第二、三阶段——“习作”（命题作文）。第一阶段“写话”的教学目标是培养学生的写话兴趣，具有恰当运用词语的能力；写话的形式以表达学生自己想说的内容为主。第二阶段“习作”的教学目标为帮助学生善用书面语进行表达，乐于互相分享习作，可以用简短的书信、便条进行交流；习作内容要求在观察的基础上，能够将新奇有趣、印象深刻的内容表达清楚，可以正确使用标点符号；写作形式则不受格式约束。第三阶段“习作”的教学目标为：明白写作的目的是为了表达、与人交流；习作内容要感情真实、描述具体，语句通顺且书写规范，能够修改自己的习作；习作形式方面要求能写简单的记叙文、想象作文、读书笔记<sup>①</sup>。第二、三学段习作教学在培养学生的书面表达能力、观察思维能力等其他综合能力方面较第一学段的习作教学要求明显提高。

<sup>①</sup> 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准（2011版）[S]. 北京：北京师范大学出版社，2011：5.

## （五）研究方法

### 1. 文献法

文献法指在阅读、分析和整理有关文献材料的基础上，能够正确、全面地研究某一问题的方法。笔者利用学校图书馆、线上网络资源等渠道，搜集了与研究主题相关的文献，包括经典的著作和前沿的理论成果，经过筛选、阅读、分析文献后，对语文核心素养、小学习作教学形成了较为科学的认知，为本篇论文提供了理论支撑。

### 2. 问卷调查法

问卷调查法指用书面问答的形式间接性搜集研究所需内容的调查方式。本研究编制了《基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作问题调查问卷》，对 N 小学的 5-6 年级学生进行问卷调查，通过对调查结果的统计分析，找出学生习作过程中存在的问题。

### 3. 访谈法

访谈法指访员和受访人通过面对面交谈的方式，深入了解受访人心理和行为的研究方法。本研究通过对 N 小学 5-6 年级语文教师的访谈，旨在了解语文核心素养在小学 5-6 年级习作教学中的落实情况。

### 4. 作品分析法

作品分析法指对调查对象的各种作品，如作业、日记、笔记、文章等进行分析研究，通过作品了解基本情况和问题，把握特点和规律，是质性研究的一种方法。本研究在直观呈现学生习作作品的基础上，结合语文核心素养的培养要求对其进行分析，发现学生作品中常见的错误和问题，反映现阶段小学 5-6 年级学生在习作中普遍存在的问题。

## 一、基于语文核心素养的小学5-6年级习作教学研究基础

### (一) 语文课程标准中第三学段习作教学目标分析

#### 1. 初建文体意识，培养习作素养

首先需要明确的是：《义务教育语文课程标准》（以下简称“课标”）中指出要淡化文体意识不等于学生写作时不用考虑文体；强调自由表达不代表学生可以不遵守习作的要求和“规矩”，而是有别于过去的“为了文体而谈文体”，不再单一强调写作结构和表达方式。课标考虑到学生尚未深入接触写作的现实，根据不同阶段学生的写作能力来确定教学目标，在第一、二学段重点培养学生写话的兴趣和恰当运用词语、句子表达内在想法的能力，所以这两个阶段在文体上基本进行没有限制（仅第二阶段提出了“用简短语句写书信文体”的要求，本质也是为了第三阶段的应用文习作教学做铺垫），相应的也淡化了写作方法和思维的训练。在第三学段，课标就明确提出了“想象作文”“记实作文”和“应用文”这三种文体，通过各类文体相互补充训练的方式，将习作内容与学生生活紧密联系，关注学生联想与想象、观察与记录、思考与表达能力的培养，突出了语文学科工具性的特征；此外，第三学段开始重视习作策略和习作方法的渗透，习作目标中出现了“养成观察习惯，有意识地丰富自己的见闻，珍视个人的独特感受，积累习作素材”，“学会自己修改并主动与他人交换修改习作”等要求来指导学生提高习作能力。由此可见，课标是希望通过文体的划分来提升学生包括写作素养在内的整个语文素养，而习作方法的指导也有别于过去的“技巧传授”，更注重习作过程本身和学生日常习惯、综合素养的形成。

#### 2. 珍视学生感受，学会传意交流

写作的最终目的就是为了把信息传递给读者，甚至影响读者，引起情感上的共鸣，实现自我表达的诉求。因此，第三学段的习作教学在“情感态度价值观”的目标方面格外重视学生自主性、自我性的激发，鼓励学生积极正视自我，勇于表达自己的感受，敢于彰显自己的个性。以此作为学生的习作动机有三点意义：第一，学生写基于自我的作文更易下笔，能够一定程度上保持习作的热情；第二，语文学科自带“育人”属性，习作教学在指引学生“说真话”“做真实的人”这条道路上任重而道远；第三，鼓励学生勇于表达自己的感受，实质上是以习作为媒介，促进师生间、生生间的交流

互动,只有让学生认识到“写作的最终目的是为了交流”才能真正发挥其实用性价值。

值得一提的是,虽然在习作教学过程中应重视学生的自我表达,但教师不可片面理解这一理念,在“表达对象、逻辑条理、选择他人易接受的表达方式、内容的价值观”等方面还应给予必要的引导,做到反映个人真实感受的同时考虑到自我与他人、社会的关系。由此可见,课标在尊重学生差异性、提高语言交际能力的同时也考虑到了“作文与做人相结合”“写作应适应未来社会发展”的现实需要。

### 3. 训练习作速度, 增强表达能力

第三学段在第二学段“课内习作每学年 16 次左右”的基础上又额外增加了“习作要有一定速度”这一要求,可以看出第三学段不仅要求习作的数量,对习作的速度也有了细致的要求。特别增加这一要求是基于信息时代的考量,快信息时代背景下只有学生具备信息迅速收集、整理、加工的能力才能符合时代发展的需要,引申到习作教学中也就是“快速作文”的能力。需要说明的是,我们不必谈“快”色变,提高学生的习作速度不意味着排斥对习作内容进行反复修改、斟酌的过程,5-6 年級的语文测试中大部分学生都能在 40 分钟内完成 400 字左右的习作,足以说明这一目标的制定是科学合理的,甚至可以说这一标准是对小学第三学段 5-6 年級学生习作速度的最低要求。当然,提高习作速度的同时也要保证习作的质量,教师应在日常的习作训练中督促学生养成良好的书写习惯,减少涂改;要求学生在课上完成习作,加强速度意识;纠正学生对习作讲评的态度,减轻学生习作时的顾虑等等。此外,教师还要通过指导学生积累素材、创设习作情境、互相分享交流等方式来逐渐增强学生的表达能力,只有学生“肚子里有了墨水”才能做到有话可写,实现习作速度和质量并行的标准。

## (二) 小学阶段语文核心素养维度构成分析

目前学界公认的语文核心素养内涵是指学生在积极的语言实践活动中积累与构建起来,并在真实的语言运用情境中表现出来的语言能力及其品质;是学生在语文学习中获得的语言知识与能力,思维方法与品质,情感、态度与价值观的综合体现。在此基础上进一步凝炼出了语文核心素养的四个维度即:语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解。据此,遵循教育教学规律的内在要求,其他学段的语文核心素养也应该在内容体系上与高中的语文核心素养一脉相承,由“语言、思维、审美、文化”这四个大方面构成。值得一提的是,部编版教材的主编温儒敏教授在《立足“语文核心素养”,切实提升教学质量——在教育部举办部编小学

语文教材使用培训会上的讲话》中也指出“小学语文老师也应立足语文核心素养，克服教学的随意性；对于基础教育的语文，语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解这四个方面就是‘核心’，是最基本的内容目标；部编本小学与初中语文教材编写时，在一定程度上，新教材是采纳了‘语文核心素养核心’这一理念的，这也是使用小学语文教材，应当重视“语文核心素养”的理由”<sup>①</sup>。因此，本研究基于语文核心素养，从语言、思维、审美、文化四个方面对教师的习作教学情况进行调查和分析，在此基础上提出符合小学生发展特征的基于语文核心素养的5-6年级习作教学对策。

语文核心素养的维度及具体构成如下图1-1所示：

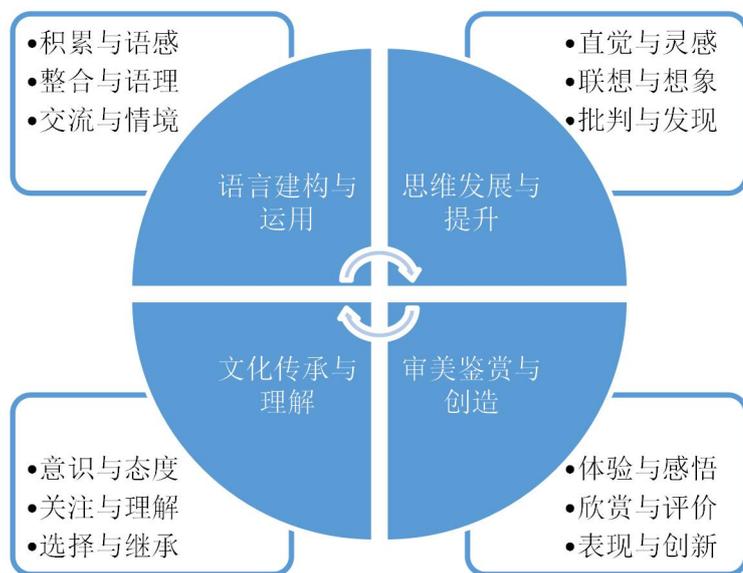


图1-1 语文核心素养维度及具体内涵

## 1. 语言建构与运用

“语言建构与运用”是语文核心素养四个维度的基础，也是其他维度形成的前提。“建构”是指学生对语言文字进行认知、内化、整合的基础上所形成的个人言语经验。“运用”是指学生在积累母语知识的基础上凭借语感，在不同情境能够达到语言整合、理解、交流的能力。二者是相互依存的关系，建构是前提，运用是途径。因此，在小学阶段应更多通过语文实践活动来帮助学生进行语言积累，但积累不等于“记忆”，应让学生在具体的语境中获取语言材料、形成言语经验，在完成积累过程的基础上再

<sup>①</sup> 温儒敏. 立足“语文核心素养”，切实提升教学质量——在教育部举办部编小学语文教材使用培训会上的讲话[J]. 小学语文教师, 2019(21):23-32.

运用言语策略进行“输出”；此外，小学阶段还应学习系统的口语和书面表达规范，从小养成正确的表达习惯。

## 2. 思维发展与提升

任何学习活动都需要思维的参与，但同时语言和思维也是相互依存的，语言是思维的外显形态。语文学科中的思维能力主要指直觉与灵感、联想与想象、批判与反思的能力，思维能力的培养旨在引导学生乐于深入思考、注重逻辑表达，通过对事物比较观察、对文本整理分析的基础上提高推理和概括能力，从而增强形象思维、发展逻辑思维、提升思维品质。小学生对语言材料的机械记忆能力是最强的，但他们往往不能把习得的语文知识进行整合并加以运用，这足以说明小学生在语文学科方面的思维逻辑相对自由且发散，难以聚焦的思维反而会影响了他们思考时的深刻性和评价时的判断力，从而有理有据、条理清晰的表达自己的观点。因此，教师应引导学生掌握多种思维方法，以便学生能根据自身需要和所处的情境及时、充分地调动思维并灵活运用所学的知识解决问题。

## 3. 审美鉴赏与创造

“审美鉴赏与创造”这一维度体现了语文学科的美育追求，可以说是思维能力的承接和外在表现形式，指通过日常的语言交际训练、佳句赏析、思想情感体验等语文学习活动来逐步增强学生感受美的体验，提高学生理解与鉴赏美的能力、表达与创造美的能力，促进学生认知和情感能力的发展。多数小学生缺乏丰富的生活经验和广阔的眼界，他们对“美”的理解处于初级的建构阶段，小学语文学科的审美教育多蕴含在文字性材料中，教师要敢于尝试多种教学方式，引导学生发现汉字和中文表达的魅力；对优秀文学作品进行理解和感悟时帮助学生迁移到自身的生活经验上，从而丰富学生内心的情感体验；在欣赏与评价的过程中提高学生的审美眼光、培养高尚人格。总之，要让学生既发现、体验和鉴赏外在世界的美，又要让学生乐于享受审美过程本身，在审美中不断完善自我认识，最终能以自身的语言文字体系和思维体系实现“美”的表现和创造。

## 4. 文化传承与理解

文化传承是语文学科与生俱来的责任和义务。现代社会多元文化共存，学生难免会受到多元文化的影响和冲击，这一维度要求学生“关注当代文化、理解多样文化、

传承中华文化”。“关注、理解、传承”三个动词所表达的程度不一样，对不同文化所持有的态度亦不同，只有我们坚定自己的文化信仰才不会在文化的“洪流”中迷失自我，才能肩负起弘扬与传承中华民族文化的伟大使命。小学阶段是形成民族文化认同与心理归属的关键期，小学教师的首要任务是引领学生树立“选择与借鉴”“继承与包容”的文化意识和态度，让学生明确自己是“中国人”，形成对中华文化的心理归属和文化认同，才能最终落实“文化遗产与理解”。

综上，“语言建构与运用”是其他三个维度的基础；“思维发展与提升”是整个语文学科关键能力体系的核心；“审美鉴赏与创造”是“文化遗产与理解”的重点；“文化遗产与理解”是整个语文核心素养的重要组成部分，因此，语文学科核心素养的四个维度相辅相成，不可割裂而论，为了更直观明了，简化为下图 1-2：

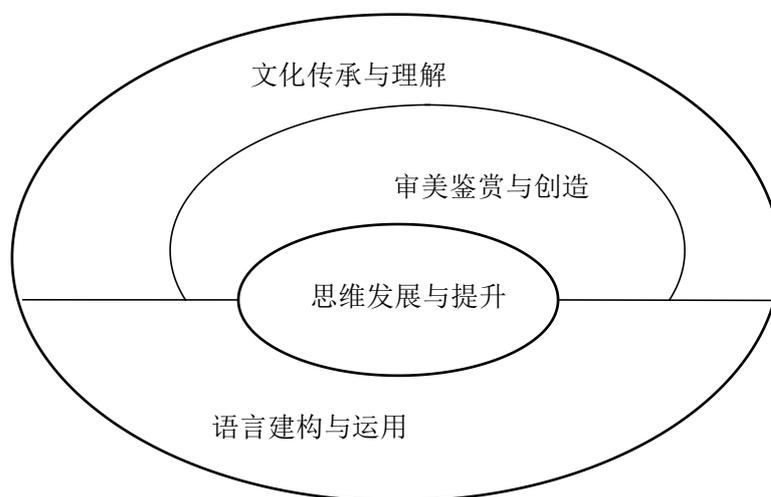


图 1-2 语文核心素养各维度的关系<sup>①</sup>

<sup>①</sup> 徐林祥, 郑昀. 对语文核心素养四要素的再认识[J]. 语文建设, 2017(31):20-25.



## 二、基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学问题调查

### (一) 基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学问题调查

#### 1. 问卷调查及数据分析

##### (1) 调查对象及主要内容

本研究所调查的学校是呼和浩特市 N 小学, N 小学是一所教学质量优秀的学校, 师资队伍庞大, 教学观念前卫, 具有鲜明代表性。本次问卷调查选取了 N 小学五、六年级共六个教学班作为调查对象, 平均每个班 55 名学生左右, 年龄在 11 - 12 岁, 具备独立思考和完成问卷内容的能力。调查问卷共发放了 326 份, 六年级调查人数为 161 人, 五年级为 145 人, 有效回收问卷 306 份, 回收率为 93.8%。

调查问卷为自编问卷, 通过匿名的方式进行调查, 问卷包括两个部分: 第一部分为学生基本信息, 第二部分为基于语文核心素养的与小学 5-6 年级习作教学紧密相关的 25 道选择题 (22 道单选题, 3 道多选题), 主要内容包括: 对学生习作情况的基本了解、语言积累与规范、思维方法掌握与整合、审美感知与体验、文化认同与归属五个方面的调查。通过问卷调查旨在了解学生整体的习作情况和素养水平, 并从侧面反映出教师习作教学的现状, 从而发现当前的小学习作教学与语文核心素养的培养要求之间存在的差距, 以便进行客观的归因分析。

##### (2) 问卷信度与效度检验

本次研究用调查问卷的信度检验用到了重测信度的方法, 在发放正式的调查问卷前随机选取了 N 小学 5-6 年级 15 名学生进行前测, 30 天后又对这 15 名学生进行了后测, 测试结果如下表 2-1 所示:

表 2-1 前测与后测结果汇总表

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	总和	平均数
前测	73	66	80	79	78	68	65	75	70	72	73	76	61	63	70	1069	71.27
后测	71	69	78	83	73	72	70	73	68	73	75	80	63	64	68	1080	72.00

根据重测信度公式计算得：

$$r_{xx} = \frac{\sum(x-\bar{x})(y-\bar{y})}{\sqrt{\sum(x-\bar{x})^2 * \sum(y-\bar{y})^2}}$$

$$= \frac{387.00}{\sqrt{203067.73}} \approx 0.859$$

所得数据结果在[0, 1]的范围内，说明此问卷具有信度。

本次调查所用问卷的效度验证用到了内容效度中的专家评判法，问卷内容包括对学生习作情况的基本了解和对语文核心素养四个维度（语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解）的调查，每个维度包括5道选择题，所编题目与各维度的相关程度分别为“无关、较相关、较强、强”，两位专家对基于语文核心素养的小学5-6年级习作教学调查问卷的评定结果如下表2-2所示：

表 2-2 专家评定表

题号	专家一				专家二			
	无关	较相关	较强	强	无关	较相关	较强	强
1		√						√
2			√					√
3				√				√
4				√				√
5			√					√
6			√					√
7				√				√
8			√			√		
9				√				√
10				√				√
11		√					√	
12				√				√
13				√				√
14				√				√
15				√				√
16			√					√
17				√			√	
18			√				√	
19				√				√
20				√				√
21				√				√
22				√				√
23				√				√
24				√				√
25				√				√

专家的评定结果为表 2-3:

表 2-3 专家评定表结果汇总

		专家一	
		弱	强
专家二	弱	A (0)	B (2)
	强	C (1)	D (21)

依据公式:  $r_{xy} = D/A+B+C+D = 21/25 > 0.5$ , 所以调查问卷具有效度。

### (3) 问卷调查结果分析

#### ① 学生习作基本情况

首先对学生的习作情况进行了解是很有必要的,这部分集中体现在调查问卷中的 1-5 题,包括对学生习作目的、习作态度和兴趣、习作难点、课程中的收获四个方面进行调查。

通过询问学生“作文是什么”意在反映学生自己对习作目的认知情况,具体调查内容和情况如下表 2-4 所示:

表 2-4 学生对习作目的的认知情况

题目(单选)	选项	频率	百分比
1. 你认为作文是什么?	是必须完成的作业和考试内容	71	23.20%
	是华丽的辞藻和高大上的语言	32	10.46%
	是我记录真实生活,丰富内心世界的桥梁	179	58.50%
	是我与人交流的载体之一	24	7.84%

调查结果表明,占总量 58.50% 的学生能够把习作看作是丰富自己内心世界、记录真实生活的载体;但能把习作看作交流工具的只占了 7.84%;还有超过 30% 的学生把习作当作“任务”、优美词汇和语言的堆砌。由此可见,绝大部分学生还未能清楚地认识到习作的功能,尚未把习作作为自己与外界表达交流的工具,没有正确看待其真正的价值。

对学生习作态度和兴趣的调查题目在设问时给学生创设了具体的生活情境,意在真实反映学生对习作的态度和兴趣,具体调查内容和情况如下表 2-5 所示:

表 2-5 学生习作态度和兴趣的调查情况

题目（单选）	选项	频率	百分比
2. 一般情况下，在写作文或日记之前你的心情如何？	特别惆怅，不想写	49	16.01%
	不喜欢也不讨厌，没有感觉	57	18.63%
	有创作的欲望，但会担心写不好	133	43.46%
	充满灵感，迫不及待想要表达自己的想法	67	21.90%
3. 当你外出游玩或者某一天经历了特别有意义的事情会及时把它记录下来吗？	从来不会	40	13.07%
	老师要求时会	84	27.45%
	偶尔会自觉记录	128	41.83%
	总会自觉记录	54	17.65%

学生的习作目的会直接影响自身的习作态度和兴趣，仅有 21.90% 的学生在写作时会常常充满灵感，并且迫不及待想要表达和记录自己的想法；43.46% 的学生在写作文或记日记前有创作的欲望，但同时也会担心自己写不好，可见这部分学生虽然不厌恶习作，但思想上对待习作还是有较大的“包袱”存在，不敢放手去写；而持“特别惆怅，不想写”“不喜欢也不讨厌，没有感觉”态度的学生分别占 16.01%和 18.63%，比例大致相同，这部分学生在习作兴趣的培养上还需重点关注，只有激发他们内在的习作动机才能改变他们对待习作的态度。通过对学生习作兴趣的调查可以发现，只有 17.65% 的学生总会自觉记录日常生活中的特别经历，41.83%的学生会偶尔自觉主动地记录，这两部分学生相比另外的“从来不会记录”和“老师要求时会记录”的学生而言已经初步养成了主动、自觉地观察和记录习惯，乐于把记录的行为落实在书面上，有较为浓厚的习作兴趣。

调查问卷第 4 题在选项中列示了学生在习作过程中难以解决的具体问题，旨在直观反映学生习作过程中的主要难点，同时便于通过调查结果来间接了解他们当前的习作水平，具体调查内容和情况如下图 2-1 所示：

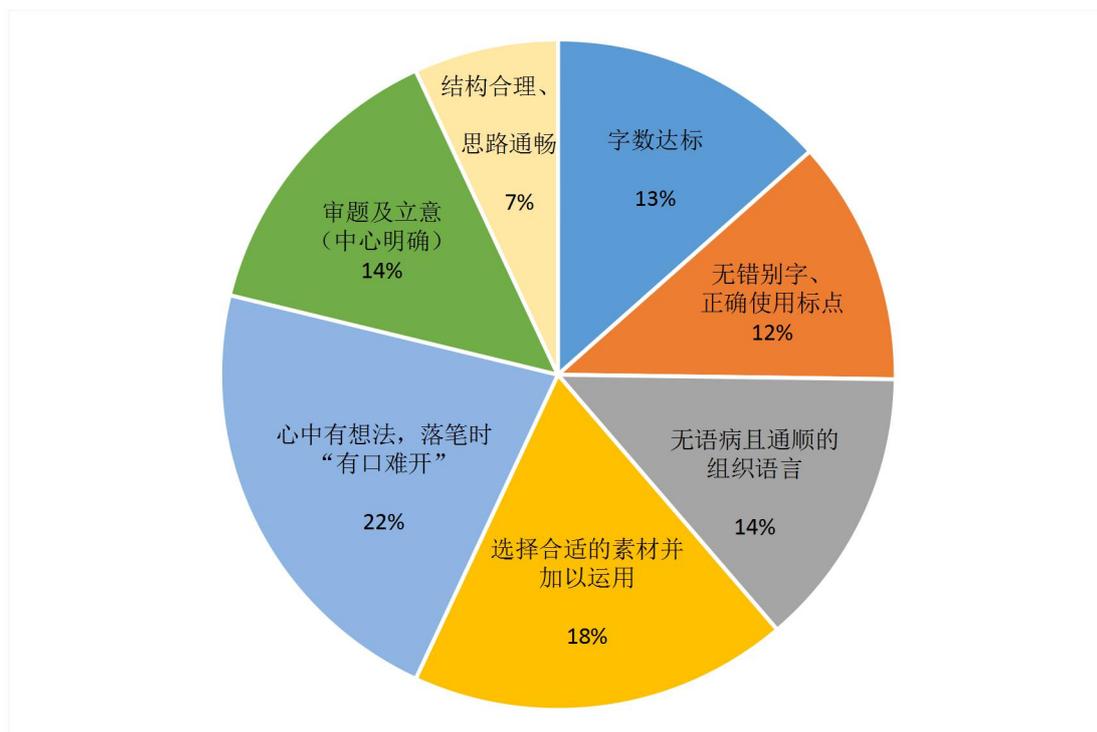


图 2-1 学生习作过程中的难点

调查结果发现，学生在习作中难以解决的问题主要集中在两个方面：第一，拿到习作主题有自己的想法，但却不能顺利、流畅地将大脑中的语言构思落实在书面上，多数存在“茶壶里煮饺子”的问题；第二，在已有素材积累的前提下，对于是否要运用某一素材不能做出及时、正确的选择，尚未达到对所积累的素材进行调动和恰当运用的水平。另外，在“字数达标”“无错别字、正确使用标点”“审题及立意”“无语病且通顺的组织语言”这几个方面的占比差异不大，这些问题在 5-6 年级阶段的习作中虽然不突出，但却一直存在，困扰着学生。学生在写作文时“凑字数”的现象非常普遍，因此，“字数达标”这一要求无形中就成为很多学生首要的关注点和难点；相较上述占比较大的两个方面来说，“无错别字、正确使用标点”“审题及立意”“无语病且通顺的组织语言”这三个方面均属于基础知识和基本技能的范畴，是基础性的问题，在未来的习作教学中还需不断巩固基础知识和加强基本技能的训练。值得一提的是，占比最少的“结构合理、逻辑通畅”这一选项并不意味着只有 7% 的学生存在这一问题，而是多数小学生的关注点还未集中在“结构布局”和“逻辑思路”上。

对学生在习作课程中的收获情况进行调查旨在从每一个独立的个体出发，有差别地了解学生内心对习作课的评价，同时也可以侧面反映出当下习作教学中的偏差，具体调查内容和情况如下表 2-6 所示：

表 2-6 对学生习作课程收获情况的调查

题目（单选）	选项	频率	百分比
5. 通过作文课你收获了什么？	积累了好词好句及素材	83	27.12%
	学习了表达方式和写作技巧	98	32.03%
	培养了语文思维能力	65	21.24%
	通过分享交流，锻炼了语言表达能力	60	19.61%

根据调查发现，占 27.12% 的学生通过习作课程积累了更多的好词好句以及素材，32.03% 的学生学习了写作中的表达方式和写作技巧，只有 21.24% 和 19.61% 的学生觉得自己通过习作课程培养了语文思维，并且利用习作的交流功能锻炼自己的语言表达能力。这一题目间接反映出了当前的习作课程比较具有功利性，教学过程中较为忽视学生习作兴趣、语文思维及分享交流能力的培养。

## ②语言建构与运用能力方面

语言建构与运用这一维度的调查集中在问卷的 6-10 题，对学生语感水平、语言组织与表达能力的调查主要聚焦在“书面”的能力上，具体调查情况如下表 2-7 所示：

表 2-7 学生语言表达与组织能力的调查情况

题目（单选）	选项	频率	百分比
6. 你的语言（书面）表达能力怎么样？	很一般	36	11.76%
	较薄弱	38	12.42%
	还可以	163	53.27%
	很好	69	22.55%
7. 你在写作过程中如何把想表达语言落实在书面上？	随想随写	67	21.92%
	草稿纸上不断修改后再誊写	65	21.24%
	“打腹稿”（在心中组织语言）	82	26.80%
	凭借语感，但会注意表达的逻辑	92	30.07%

语言组织能力、表达能力直接体现了学生的语言建构能力，根据调查发现，仅 22.55% 的学生认为自己的书面表达能力很好，53.27% 的学生认为自己的书面表达能力还可以，24.18% 的学生则认为自己的书面表达能力“很一般、较薄弱”。由此可见，表达能力“很一般、较薄弱”的学生还需多读、多说、多练，在不断充实自己“语料库”的同时，要把语言落实在书面上，才能逐渐提高自己在习作中的表达能力。

语言体现着个体的思想，而语感就是人说话交流时的“第一知觉”，在习作过程中仅占 30.07% 的学生能够凭借自身语感进行逻辑性的表达，26.80% 的学生能够以“打腹稿”的方式来组织语言，这两部分学生的语感和语言表达能力、组织能力尚可；而 21.92% 的学生则是随想随写，没有注重语言表达、组织时的通顺度、逻辑性，这部分学生往往会在习作过程中不断涂改，从而影响书写速度和书面的工整程度；21.24% 的学生则是在草稿纸上修改后再誊写，这样的习作习惯在低年级尚可，但到了 5-6 年级以后，习作教学目标不仅要求习作的质量还要求习作的速度，在草稿纸上修改后再誊写，一是浪费时间，二是不利于锻炼语言的“感觉”，久而久之“脱口而出”的能力会愈发减弱。

阅读与写作直接挂钩，阅读量的大小直接影响了学生的语言建构与组织能力，“读书破万卷下笔如有神”正是这个道理，本题从学生阅读的主动性和频次两个方面进行调查，具体调查情况如下表 2-8 所示：

表 2-8 对学生阅读主动性和频次的调查

题目（单选）	选项	频率	百分比
8. 你是否会主动阅读优秀的文学作品（以儿童文学、名著为主）？	从未主动地读完一本书	15	4.90%
	在老师和家长的督促下会读	33	10.78%
	偶尔会主动翻阅感兴趣的书目	143	46.73%
	阅读已成为一种习惯，会主动读完整本书	115	37.58%

调查结果发现，占 37.58% 的学生已经养成了主动阅读整本书的习惯；选择“偶尔会主动翻阅感兴趣的书目”这一选项的学生占比 46.73%，说明绝大部分学生有主动阅读的意识，但还未养成习惯，且阅读方式以“翻阅”为主，相比前者的阅读方式而言较为“碎片化”，不够深入。而占 4.90% 的学生则而从来没有主动地读完一本书，10.78% 的学生需要老师和家长的监督，这两部分学生实质上是缺乏阅读兴趣，应首先培养其阅读兴趣进而促其养成阅读习惯。

学生的语言建构与运用能力离不开日常的积累活动，调查从学生是否具有积累的意识、怎样积累素材（选择积累素材的依据及积累频率）、如何运用素材三个角度出发，具体调查情况如下表 2-9 所示：

表 2-9 对学生素材积累与运用情况的调查

题目（单选）	选项	频率	百分比
9. 你是否有积累素材的意识，又是怎样积累的？	从来不会进行积累	63	20.59%
	看到可能用在习作中的素材才去积累	129	42.16%
	常会参考老师课上所提供的素材类型主动积累	82	26.80%
	已经形成积累的习惯，会根据自己的喜好及时记录	32	10.46%
10. 你如何运用素材？	不知道怎样运用素材	37	12.09%
	会把素材“套入”到习作中	95	31.05%
	能将素材融合到习作中，但文章没有亮点	108	35.29%
	对素材加工的同时会结合自己的真实经历使文章富有新意	66	21.57%

素材积累方面，仅 10.46% 的学生不仅有积累素材的意识，且养成了积累的习惯，能够在日常生活中根据自己的喜好进行及时、自觉地记录；而从来都没有积累意识的学生占比高达 20.59%，是前者的两倍，这一部分学生急需老师带领他们行动起来，积极进行素材积累。此外，占 42.16% 的学生只有看到自己可能会在习作中运用的素材才去积累，26.80% 的学生则是根据老师课上提供的素材类型进行有针对性的积累，这两部分学生在进行素材积累时具有很强的功利性，积累素材的“眼光”略有局限。

对素材的运用方面，占 21.57% 的学生在习作中能结合自己的真实经历对素材进行加工，在此基础上还能使自己的文章富有新意，35.29% 的学生能做到灵活运用素材，但文章总是没有亮点，二者相比，前者使用素材的灵活度更高，并且这部分学生能够不断积累新的素材，做到了素材使用的“常用常新”。而占 12.09% 的学生不知道怎样运用素材，31.05% 的学生仅是把素材僵硬地“套入”到习作中，这两部分学生对素材的运用能力欠佳，不能结合自身的经历和真情实感去充实文章内容，在习作教学中教师还应给予更多素材应用方面的指导。

### ③思维发展与提升能力方面

思维发展与提升这一维度的调查集中在问卷的 11-15 题，包括对学生习作思路的基本了解、联想与想象能力、知识技能的迁移能力、批判与发现能力等方面的调查。

第 11 题旨在了解学生在习作思路方面的需求，具体调查情况如下图 2-2 所示：

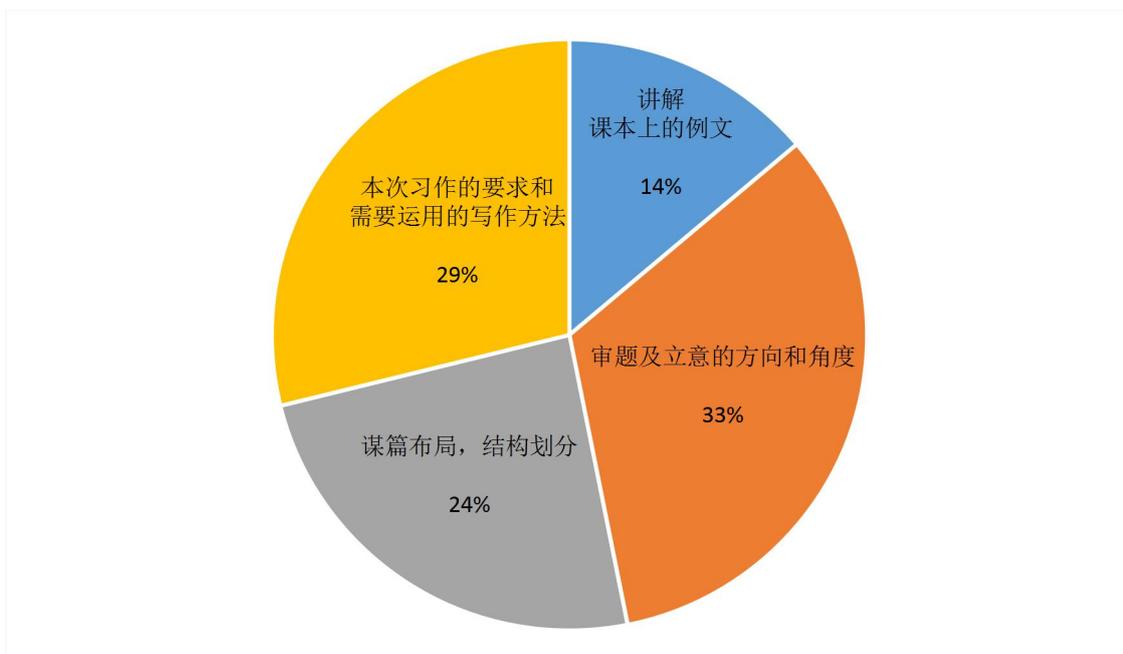


图 2-2 对学生习作思路的基本了解

调查显示，占 33% 和 29% 的学生认为老师带领他们分析审题及立意的方向和角度，指导他们学习本次习作要运用的写作方法和具体要求有利于他们展开习作思路。这表明 5-6 年级学生在习作过程中，一方面在“破题”、明确中心思想时自己不能准确把握，依旧对老师的指导具有一定的依赖性，另一方面又渴求学习新的知识，即写作方法，认为写作方法会对自己的习作思路有帮助。仅 14% 的学生认为讲解课本上的例文对习作思路有帮助，由此可见，当前绝大部分小学生不再局限于模仿范文、参照范文，而是能从范文之中跳脱出来思考自己的习作思路。

习作前的情境创设是启发学生打开习作思路的“利器”，情境创设的适切度直接关系到老师是否能帮助学生在习作主题中展开“入情入境”地联想与想象，具体调查内容和情况如下表 2-10 所示：

表 2-10 情境创设对学生影响程度的调查情况

题目（单选）	选项	频率	百分比
12. 习作课上老师创设的与习作主题相关的情境，是否能激发你进行联想与想象，进而帮助你打开习作思路？	我不清楚	33	10.78%
	没有帮助	70	22.88%
	会有一点儿帮助	93	30.39%
	的确打开了我的思路	110	35.95%

调查显示，占 35.95% 的学生认为通过老师在习作前的情境创设确实启发他们打开了习作的思路，30.39% 的学生也认为情境创设对自己的习作思路有一点儿帮助，

虽然这两部分学生对情境创设所带来影响的认可程度不同,但不可否认的是习作前的情境创设在不同程度上能够启发他们进行合理的联想和想象,从而帮助他们打开习作思路;而占 22.88% 的学生则认为没有帮助,10.78% 的学生也不清楚是否对自己是否有帮助,选择这两个选项的学生多是没有体会到情境创设带给他们的“益处”,或者说老师所创设的情境他们一直没有很好地融入进去,因此难以在统一设定的情境中激发自己的联想和想象能力,从而入情入境的写作。

学生将课文中所学写作思路和写作方法运用在自己习作中的情况,直接反映了其对知识和技能的迁移能力,具体调查内容和情况如下表 2-11 所示:

表 2-11 对学生写作技巧迁移程度的调查情况

题目(单选)	选项	频率	百分比
13. 你将课文中学到的写作思路与方法运用到习作中的频度是?	从来不用	28	9.15%
	偶尔想到才会用	144	47.06%
	经常会有意识的学习模仿	96	31.37%
	总是使用	38	12.42%

对学生运用课文中所学写作思路及写作技巧频次的调查情况可以看出,选择“偶尔想到才会用”的学生占比最多,为 47.06%;自己经常会有意识的学习模仿的学生占 31.37%,总是能将课文中学到的写作思路与方法运用到自己习作中的学生仅占 12.42%;而从来不会去使用的学生占到了 9.15%,选择这一选项的学生虽然不多,但也应给予重视。这一调查结果表明,绝大多数小学生对知识、技能的迁移能力较弱,多是可以完成“现学现用”性质的仿写练习,但在习作时却不能把日常所学的习作技巧和写作思路“抽取”出来,举一反三地综合运用在自己的习作中,思维的迁移能力有待提升。

学生的讨论交流和对习作修改的过程也是培养学生批判与发现能力的重要途径,针对学生习作前的讨论交流和习作后对习作的修改情况的调查如表 2-12 所示:

表 2-12 学生交流讨论与习作修改的调查情况

题目(单选)	选项	频率	百分比
14. 你觉得小组讨论对你的习作思路有没有帮助?	我不清楚	35	11.44%
	可有可无,我不会受到影响	66	21.57%
	没有帮助,反而会干扰到我原来的思路	43	14.05%
	有帮助,大家会给我提供更多好的想法	162	52.94%

## 二、基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学问题调查

15. 你如何对待批改后的作文?	从来不会看	4	1.31%
	只看分数和评语	73	23.86%
	会直接根据评语自我修改	132	43.14%
	自我修改前会思考不足的原因及改进方式	97	31.70%

从学生对习作中讨论交流的态度来看,占 52.94% 的学生认为小组讨论能给自己提供好的想法,是有帮助的;而 21.57% 的学生则认为小组讨论流于形式,对自己来说可有可无,在此过程中不会受到其他同学的影响;11.44% 的学生不清楚小组讨论对自己是否有所帮助,因此这两部分学生没有意识到习作中讨论交流的重要性,从而积极地参与到讨论交流中;占 14.05% 的学生则认为小组讨论对自己没有帮助,反而会干扰他们原来的思路,这部分学生对待讨论的内容不能做到“取其精华,弃其糟粕”,他们的批判性思维能力有待进一步发展与提升。

关于学生如何对待批改后的作文,调查发现,仅 1.31% 的学生从来不会看老师对习作批改后的结果,占 23.86% 的学生只会粗略地看看老师写的分数和评语;而在修改前能思考不足及改进方式的学生占比 31.70%;会直接根据老师所给评语动笔进行修改的学生占到了 43.14%,说明这两部分学生能根据老师所提供的指导意见进行积极主动地修改,但后者的修改过程本身较前者来说只是为了“就问题解决问题”,所以从这一角度来看后者的修改过程又是被动的,缺乏修改前对问题及改进方式的自主思考。

### ④审美鉴赏与创造方面

对这一维度的调查在问卷的 16-20 题,包括对学生体验与感悟、欣赏与评价、表现与创新三个方面的调查。

观察能力是学生体验与感悟的必备条件,只有善于观察生活中的事物,学生才能不断丰富自己的个人经历、拓宽眼界,从而积累生活中的素材,在写作时有话可写,具体调查内容和情况如下表 2-13 所示:

表 2-13 学生观察能力的调查情况

题目(单选)	选项	频率	百分比
16. 你觉得自己善于观察、记录自己周围的事物吗?	不知道	47	15.36%
	不会太留意身边的事物	52	16.99%
	看事物是否能引起我的兴趣	139	45.42%

	总是善于	68	22.22%
--	------	----	--------

调查发现，总是能够观察记录的学生仅占 22.22%，需要根据事物能否调动自身兴趣而选择是否进行观察记录的学生占 45.42%。观察能力本该是 5-6 年级学生必备的个人素质，而觉得自己在生活中不善于观察记录的学生占 16.99%，不知道自己是否善于观察记录的学生占 15.36%，可见学生的观察能力还没有完全落实到日常生活中，观察能力的培养一方面源于教师日常教学中的引导，另一方面还需学生自己不断加强观察的意识。

学生写“真实性”作文不仅是小学 5-6 年级阶段课程目标的重点要求，也是审美鉴赏与创造维度的又一评价标准，学生只有在对生活进行观察体验、思考感悟的基础之上才能写出真实的内容，表达真实的情感，具体调查内容和情况如下图 2-3、表 2-14 所示：

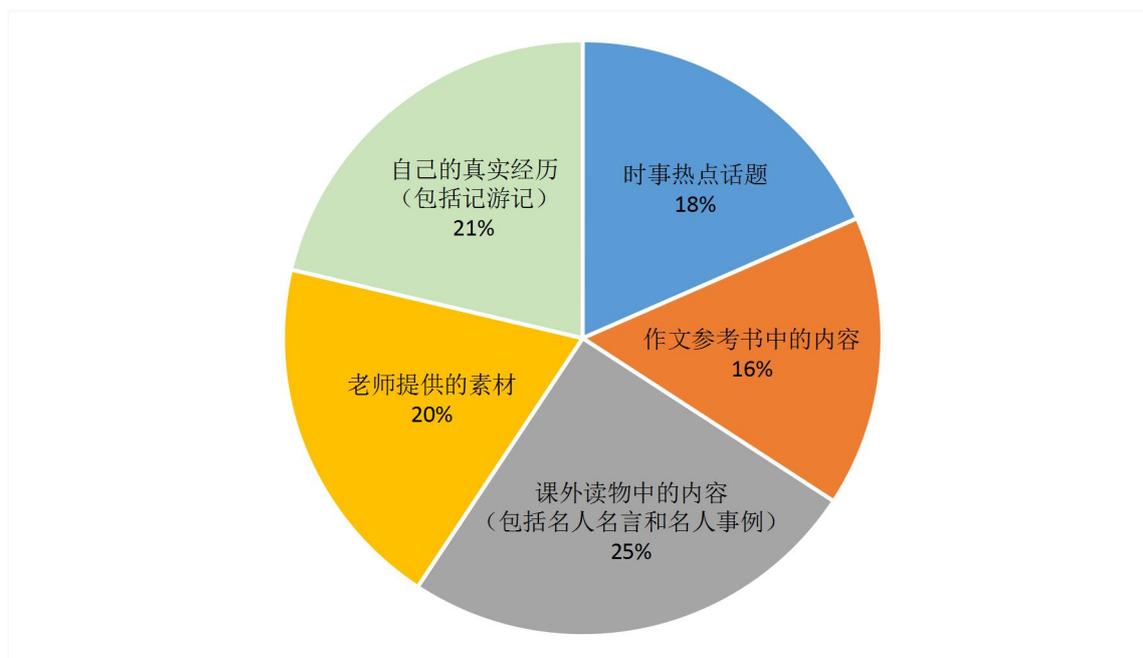


图 2-3 对学生习作素材来源的调查

对学生习作中素材来源的调查，可以看出学生对各种类型素材的使用情况，进而判断其习作的真实性程度，根据调查发现，选择以课外读物中的内容作为习作素材的学生最多，占比 24%；选择“老师提供的素材”与“作文参考书中的内容”为素材的占 20%和 16%，二者相比之下大部分学生还是更倾向使用老师习作课上提供的素材；另外，当下的小学生对时事热点的关注度也颇高，喜欢将时事热点话题作为素材引用的小学生也不在少数，占 18%。调查中仅有 21% 的学生会以真实经历作为习作素材，由此可见，小学生还是更善于写读到、听到、看到的“他人之事”，写与自己生活经

历紧密相关的“真”作文还存在一定难度。

表 2-14 学生习作内容真实性的调查情况

题目（单选）	选项	频率	百分比
18. 你在习作时会思考所写内容的真实性吗？	不会	33	10.78%
	偶尔会	116	37.91%
	大多数情况下会	95	31.05%
	每次都是	62	20.26%

调查发现，占 10.78% 的学生在习作时不会思考习作内容的真实性，37.91% 的学生“偶尔会”思考，31.05% 的学生“大多数情况下会”，只有 20.26% 的学生每次在习作中都会思考所写内容的真实性。小学生写不出具有真实性的内容主要是因其生活经验太少，加之平时积累素材的“量”也不够，所以很容易在习作中出现“凭空捏造”的现象。

学生互相交流与评价的前提是倾听，“倾听”且带有“欣赏的眼光”去倾听是小学 5-6 年级学生必备的审美能力之一，以习作的互评环节为途径能更有效的培养学生的倾听能力，具体调查内容和情况如下表 2-15 所示：

表 2-15 学生倾听与评价能力的调查情况

题目（单选）	选项	频率	百分比
19. 在写作讲评过程中你是否能以欣赏的态度聆听其他同学的习作并进行客观评价？	不能	32	10.46%
	很少能	68	22.22%
	大多数情况下可以	130	42.48%
	总是可以	76	24.84%

调查发现，占 10.46% 的学生不能做到倾听与评价，22.22% 的学生则很少能做到，小学生普遍活泼好动，所以难以保持长时间的注意力去听别人的发言，在评价时也较为主观。占 42.48% 的学生大多数情况下能以欣赏的态度聆听其他同学的习作并进行客观评价，选择“总是可以”选项的学生占 24.84%，这部分学生具有良好的倾听与评价能力。

学生是否乐于表现与创新也是衡量学生审美鉴赏与创造的一个重要标准，在习作中主要体现为学生是否乐于尝试多种文体的创作和愿意与人分享交流自己的习作内容，具体调查情况如下表 2-16 所示：

表 2-16 对学生创作与分享交流情况的调查

题目（单选）	选项	频率	百分比
20. 你是否经常尝试多种文体的创作（诗歌、散文等），并乐于与人分享交流？	从不会主动尝试、分享	49	16.01%
	偶尔尝试，独自欣赏	114	37.25%
	偶尔尝试，乐于与人分享	89	29.08%
	经常尝试，乐于与人分享	54	17.65%

调查结果发现，“从不会主动尝试、分享”与“经常尝试，乐于与人分享”二者几乎持平；而选择“偶尔尝试，独自欣赏”与“偶尔尝试，乐于与人分享”这两者相比，学生更愿意独自欣赏，占比 37.25%，这说明大部分 5-6 年级学生对于尝试多种文体创作的兴趣较为浓厚，乐于通过不同的文体去表达自己的思想感情，但愿意与人分享交流创作成果的只有少数的同学，教师在习作教学中应多提倡学生进行大胆的创作，同时给予学生充分的鼓励和肯定，为他们提供开放包容的创作环境，给学生增添更多的信心，激发学生的创造力和表现欲。

### ⑤ 文化遗产与理解方面

对文化遗产与理解这一维度的调查在问卷的 21-25 题，内容包括学生对文化的关注度、对文化的理解情况、文化遗产参与度三个方面的调查。

通过调查学生在日常生活中所关注文化的类型和关注文化的渠道，可以了解当下小学生对文化的关注度，具体调查情况如表 2-17 所示：

表 2-17 学生对文化关注度的调查

题目（单选）	选项	频率	百分比
21. 你平常更多关注什么类型的文化？	中国传统文化	115	37.58%
	西方文化	13	4.25%
	彰显个性特点、新潮的文化（如饭圈文化、电竞文化等）	86	28.10%
	更多关注老师在课上提到的文化内容	92	30.07%
22. 你一般通过什么渠道了解与文化相关的内容，是否会主动阅读书籍去	不会关注和留意	15	4.90%
	很少通过阅读去了解，多是通过电视、网络等媒介进行片段式学习	143	46.73%
	渠道不固定，但看到感兴趣的内容会去查阅	115	37.58%

## 二、基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学问题调查

深入了解和学习?	会通过阅读整本书的方式去主动学习和了解	33	10.78%
----------	---------------------	----	--------

调查显示,占 37.58% 的学生在日常的学习和生活中更多关注中国传统文化,占 28.10% 的学生更多关注一些能彰显自己个性特点、新潮的文化,仅有 4.25% 的学生关注西方文化;而 30.07% 的学生则是更多关注老师在课上提到的文化内容,这部分学生没有特定的文化关注对象,更多情况下受老师的影响。根据学生了解文化的渠道来看,占 4.90% 的学生没有了解文化的意识;通过电视、网络等媒介了解文化的学生占 46.73%,占 37.58% 的学生没有固定的渠道了解文化,这两部分学生很少通过阅读整本书的方式去了解某一文化;而能通过主动阅读的方式学习文化知识的学生仅占 10.78%,说明大部分学生对文化的了解仅限于浅层的认知,并没有通过阅读进行深层次学习和了解文化知识的兴趣。

只有学生对文学作品背后所蕴含的文化有所理解,才能在其品读时透过当时的时代背景领悟到文学作品的深刻内涵,具体调查情况如表 2-18 所示:

表 2-18 学生对文化理解情况的调查

题目(单选)	选项	频率	百分比
23. 你是否能通过具体的时代背景(历史文化)对文学作品所表达的内容进行深层次的理解?	不能理解	12	3.92%
	理解起来较有难度	91	29.74%
	可以大致理解	177	57.84%
	完全可以	26	8.50%
24. 当涉及与中国传统文化相关的习作主题时,老师是否会联系生活实际使你们理解文化的内涵并明确这些文化对自己成长的意义?	从未	38	12.42%
	偶尔	62	20.26%
	经常	119	38.89%
	每次都是	87	28.43%

调查发现,仅占 8.50% 的学生可以完全理解,即对文学作品的内涵做到深层次的解读,绝大部分学生只可以通过具体的文化背景对文学作品进行浅层次地理解,而 3.92% 的学生完全不能理解,13.40% 的学生认为自己在理解时较有难度,所以教师在日常的语文授课中应适当多给学生普及一些历史文化常识,促进学生对文学作品的深层理解。优秀的传统文化有利于学生的成长,仅有 28.43% 的学生认为在涉及与中国传统文化相关的习作主题时,老师每次都能帮助其理解文化的内涵并明确这些文化对自己成长的意义,由此可见,教师应加强这方面的意识和对学生的引导,通过习作

教学将传统文化与学生的现实生活联系起来,明确这些文化对学生成长的意义,树立文化意识的同时也能让学生透过文化本身去汲取自己所需的营养。

继承和弘扬中华文化不能仅仅停留在意识层面,还要落实在行动上,本题旨在调查学生继承和弘扬传统文化的参与度,具体调查情况如表 2-19 所示:

表 2-19 对学生文化传承参与度的调查

题目(单选)	选项	频率	百分比
25. 你觉得小学生有责任去继承和弘扬中华文化吗?	没有考虑过这个问题	39	12.75%
	太遥远,与我无关	13	4.25%
	我年纪还小,等我长大了再去继承和弘扬	27	8.82%
	中华文化博大精深,我理应承担起这份责任,让更多人了解中华文化	227	74.18%

调查显示,虽然占 74.18% 的学生认为自己应承担起弘扬与传承中华文化的责任和义务,但仍有 12.75% 的学生没有考虑过这个问题;4.25% 的学生认为继承和弘扬中华文化是“高大上”的事情,与他们当下的生活没有关系;占 8.82% 的学生则认为自己正处于小学阶段,考虑这些还为时尚早,以后长大了再说。由此可见,大部分的学生是愿意参与到继承和弘扬中华文化的队伍中的,仅有少部分的学生没有这方面的意识或者参与的积极性不高,说明当前我们在文化传承与弘扬方面的教育还没有充分落实,未来还需要通过思想教育和实践活动来不断地加强、巩固学生传承与弘扬中华文化的意识和参与度。

## 2. 访谈内容及结果分析

### (1) 访谈对象及目的

本次访谈仅针对 N 小学 5-6 年級的语文教师,选取了五、六年級的语文老师各 2 名,负责六七年級衔接教学的语文教师 1 名,共 5 名语文教师,本研究编制的访谈提纲共有 5 道题,包括:教师习作教学的基本情况、语文核心素养在习作教学中的落实情况两个方面的访谈。通过对教师的访谈,旨在了解当前小学语文习作教学的真实情况,发现基于语文核心素养的小学 5-6 年級习作教学存在的问题,并进一步探寻问题存在的原因。

### (2) 访谈内容

#### ①教师习作教学基本情况

问：您习作课的教学目标一般包含哪些？您的习作教学过程一般包括几个环节？

A 教师：虽然五年级学生的心理发展水平和知识能力较低年级有了提高，但毕竟还处于小学阶段，习作目标还不能定位太高，主要能够在记实文章中表达清楚自己的观点且重点突出，将平时所积累的内容和方法用到习作中即可。我的习作教学过程一般是：带领学生回顾本单元的课文，提炼习作要素——通过圈画习作要求中的关键词确定习作主题——学习习作例文——学生自行列提纲并习作——以互动的形式讲评（学生分析好文章好在哪儿；教师对个别有问题的文章进行点评；同桌互相批改）——课下综合同学和老师的意见进行修改。

B 教师：我认为让学生能抓住体裁并熟悉体裁的写作方法是六年级的习作教学目标，不同体裁的训练目标不同，构思上也有不同要求，比如引导学生根据记叙文的六要素，议论文的三要素进行习作。在具体教学中，我们一般按照单元进行习作教学，首先带领学生回顾本单元所学过的课文，感悟作者的表达方式、写作方法；其次梳理本次习作的要求，确立习作主题；我一般不会每节课都设置小组讨论，一方面是我认为习作教学的重点应放在“写”的指导上，另一方面是因为这一环节实施起来效果一般；最后根据课本中的“习作例文”或者我提供的习作素材来罗列例文中用到的写作方法（框架结构）、人物描写方法等，引导学生进行习作；习作讲评环节放到下一周的习作课进行。

E 教师：我认为低年级重在培养学生能把语句写通顺的能力，5-6 年级学生就要有“体裁”和“中心”意识，能够根据不同体裁来明确地表达中心思想；小学和中学都以记叙文为主，即便是写人也需要通过事件来反应人物的品质，所以 5-6 年级的习作教学目标主要放在学生能把一件事情说清楚的基础上，语言表达也要丰富，不能再平铺直叙，杜绝“流水账”。我的习作教学过程一般是先对上次的习作进行讲评，再带领学生审清本单元的习作要求，让学生做到心中有数；之后让个别学生进行口头习作，说说自己准备用到的素材（人、事儿、详略安排），以口头或在黑板上列提纲的形式将其思路落实，我再随机提问其他学生对其思路的质疑并提出自己的意见，说说从同学的提纲设计中得到的启示，自己会怎么做；最后全班学生动笔列自己的提纲并着手写作文。

#### ②语文核心素养在习作教学中的落实情况

问：您认为学生的语言建构与运用能力在习作指导（体验和感悟）和习作评价（欣赏和评价）哪个环节中更能有效提升？原因是什么？

A 教师：我认为讲评环节对提升学生语言方面的能力更有效，因为讲评课是学生语言“输出再吸收”的过程，老师批改后的文章其实很多学生不会去看，但是在讲评课中更多的是学生的语言反馈，他们可以听到同班同学的优秀文章，这会让他们不自觉地拿自己的文章和优秀文章做对比，学习优秀文章是如何进行语言描写、思路布局的，从而促进他们修改自己的作文，提高自己的习作素养。

B 教师：在教学过程中二者同样重要，但要从学生的语言建构与运用层面上说，我认为还是习作前的指导更重要一点，习作指导可以说直接决定了学生的习作是否能写成功，如果学生开始下笔的时候就稀里糊涂，没有理清习作思路、打牢基础，那讲评自然也失去了意义。指导学生能“一次写成功”会让学生有一个好的感受和体验，我始终认为“好作文不是改出来的”，考试时也没有那么多时间可以让学生反复修改，所以小学阶段的习作就是一个简单快速的过程，能在短时间内把习作“写成形”也就达到我们的培养标准。

C 老师：我认为习作指导环节中的情境交流能锻炼学生的语感和语言整合能力，学生在具体的交流情境中能结合自身的生活经验来调动真实情感、抒发内心的真实想法，但是我一般不会让学生“畅谈”，会尽量要求他们紧扣习作主题，在“心中有提纲”的前提下进行讨论交流，从而避免形式化的讨论，有效提高学生语言整合、表达交流的能力。

E 老师：我认为习作前的指导和习作后的讲评对学生语言建构与运用能力的培养同样重要。习作是“读说听写”的综合，如学生只有先读了好的文章，才能在构思自己的文章时加以选取；通过与同学和老师的交流，意识到自己习作构思的问题；之后，在听取他人反馈的基础上再落实到写作中，由此可见，完整的习作课堂中处处包含着对学生语言建构与运用能力的培养。拿我在落实“说”这一环节时进行举例，我喜欢在习作指导前先让学生自己先“说作文”，即看到习作主题和习作要求后学生先自己来说说会怎么动笔写，要求“说”的同学向全班同学分享自己审题和立意的角度、准备运用的素材、如何进行布局谋篇等等；之后我会再从几个学生“说作文”的回答中总结突出存在的问题，对全班同学进行具体点拨和引导；最后在学生正式动笔写作前再让学生进行小组交流，说说自己调整过后的习作思路及具体内容，好的点子还可以互相借鉴，这样学生在讨论交流中就都“有话可说”，学生间的讨论也有质量。根据过往的经验来看，学生习作的过程有了“说”的铺垫更易展开，这样的教学设计不仅能锻炼学生的语言表达与组织能力，也会提升学生的思维品质。

问：您认为习作中反映出来的学生思维能力不足的原因是什么？您是怎么解决这一问题的？

B 老师：习作思路方面，学生在习作中较为突出的问题是写人、写事件的时候条理不清晰，

且没有详略。我认为还是和学生的思维发展阶段不成熟，平时在语文思维方面的训练比较少这两点原因分不开。我在确定习作教学目标时会特别关注素材使用的指导和常用写法、技巧的讲授，希望在此基础上让学生知道“写什么”“怎么写”。

C 老师：我认为导致这一问题的原因是多数学生不愿意进行深入的思考，没有较强的主动思考的意识和能力，我想这与其生活中的自理能力也有关系，生活中家长和老师为学生提供的东西太多，学生日常所接触的媒体等渠道所呈现出的内容也都是很直观的东西，不用他们多加思考，所以长此以往很多学生对生活中的事情都处于“麻木”的状态，不管对人还是对事都没有太深的感触和想法，这样惰性的思考习惯自然也会影响他们学习中的状态。

E 教师：我认为有两个方面的原因，一方面学生自身平常很少在习作中绞尽脑汁地构思，思考问题时既没有广度也没有深度，从习作思路中就可以看出来学生想问题都比较简单，只是“点”的呈现，没有“面”的串联；另一方面确实和教师的培养有关系，教师常常把对习作的关注度放在习作方法和技巧的引导上，没有较多关注对学生思维的培养。为解决这一问题，我也做过很多尝试，比如我会在寒暑假给学生布置综合实践活动，上个假期我给学生布置的任务是读探险小说后仿写想象作文，因为探险小说是学生们比较感兴趣的体裁，里面描写的内容不仅有科幻场景，还会有一些科学知识的普及，学生在读小说的过程中就会产生自己的想法，学习探险小说的写作思路和布局谋篇。另外，小说体裁普遍篇幅较长，学生想要读懂就必须自己主动画探险地图、理清文中提供的线索、明确探险路径，在此过程中学生会明晰小说的叙事特点，潜移默化地掌握“抓线索理清文章思路”的阅读方法，这也会进一步影响他们写作时的构思，寒暑假时间较为充裕，有些学生在假期写了将近两万字的长作品，克服了以往写长作文的恐惧心理，这对于学生自己来说也是一个莫大的激励。我想，通过这样的方式本质上也实现了写作能力的迁移。此外，部编版教材的语文要素很明显，编排的课文也十分突出本单元的语文要素，重视对学生学习方法的指导，在课后的“交流平台”中对本单元的习作方法进行了一个很好的总结，以前人教版中每篇课文的学习方法和文体特点都不一样，没有特别针对习作而设置的单元，需要老师自行总结提炼，如果老师没有进行很好的提炼，在方法的指导上就没办法帮助学生落实，部编版教材的编排不仅解决了这一问题，而且对学生语文思维的培养也更准确，因此“吃透”和“用好”新教材对教师来说同等重要。

问：您认为学生难以写出富有真情实感文章的原因有哪些？

A 教师：第一个原因是学生的思维十分懒惰，不愿意费尽脑汁地思考、回忆自己的生活中的细节，只想着从作文选上进行模仿；第二个原因是学生对生活比较“冷漠”，将生活中好多事情都看待得习以为常，不善于观察，没有感受生活中“幸福感”的能力，不能以小见大，即从小事

中发现大道理，体悟生活中的丰富情感。

B 教师：我认为这和习作体裁有很大的关系，有的作文体裁贴近学生生活或者是能激发学生的习作兴趣，比如想象类的习作一般学生都写得非常好，但是纪实类的体裁学生就难以把握。此外，习作课程多在室内进行，学生难以走出课堂、贴近生活，只能在已有内部经验的基础上进行习作，缺乏真情实感的素材。

C 教师：学生难以写出富有真情实感的文章究其原因是挖掘不出自己内心的真实感受，学生通常不善于有意识地结合习作主题或习作要求中的关键词展开联想和想象，当看到文章中备受触动的一个词、一句话也没有及时记录自己感受的习惯。我在教学中会带领学生体悟文字中蕴含的情感，比如《慈母情深》中通过描写母亲瘦小脊背的段落，让学生联想到母亲为家庭的付出，我认为引导学生把感受“体悟深”的过程就是让学生直面自己内心情感的过程。除此之外，我一般会推荐学生读儿童文学，名著的鸿篇巨制相较于小学生来说比较难以读下去，学生没开始读就产生了畏难情绪，短篇的儿童文学作品更易引发学生的“共情”能力，促进真实化的习作。

D 教师：我认为很多学生写不出真情实感的习作是因为没有明白或体会到“文章是为人而服务的，不是简单的辞藻堆积”，即“我”希望以“我”的情感影响别人，“用我笔写我心”。我会指导学生根据“小、新、美”三个标准来进行习作，“小”指在习作对象的选择上范围要小，比如过去经常让学生写热爱祖国，就是一个比较大的层面，学生抓不住具体的事物进行描写自然写不出真情实感，所以还是要将学生身边的“小事儿”作为习作的出发点；“新”指新颖，学生所选用的素材大多数都是千篇一律的，没有新意，我会让学生在日常生活中多观察、多猎奇，发现自己感兴趣的事物的同时也能丰富自己对生活、对世界的感悟，即以“新鲜”的素材不断丰富自身的体悟，从而将自己独一无二的感悟与新颖的素材相融合写出具有新意的习作内容；“美”指的就是价值观的层面，学生要写正面、积极的内容。

问：您认为学生文化传承意识薄弱的原因是什么？

A 老师：我认为这一方面和教师的文化素养分不开，比如当前一些语文教师缺少历史和地理的常识性知识，在授课中教师如果没有进行历史背景和相关文化的普及、铺垫，学生自然难以理解文化的深刻内涵，进而影响学生对文化的学习兴趣。在习作教学中我一般会结合习作主题的中心思想来进行文化熏陶，基本要求就是弘扬真善美，先不培养批判家，先让学生接受和悦纳多元文化。

C 老师：我认为文化的传承首先重在“传”，能把文化传递下去才是最重要的，现在存在的问题就是这个“传”的过程受到了阻碍。小学阶段的学生学习压力不是很大，并且记忆力较其他年龄段来说是“黄金时期”，所以让学生多背记一些与文化相关的内容是很有必要的，比如通过

让学生背记历史朝代歌、五十六的民族的歌谣等与文化常识相关的内容会让学生初步在脑海里形成一个“文化框架”，辅助学生理清历史发展的大致脉络，今后随着学生知识和阅历的增加自然会慢慢往大脑里填充，这也不失为一种“传”的渠道。

E老师：我认为这和学生当前所处的文化环境分不开，现在是信息时代，学生每天都会受到多元文化的影响，据我了解小学生对饭圈文化和网上的文学作品比较痴迷，我觉得这些文化可以允许它存在，让我们的文化变多元，但是它不能成为学生心目中的主流文化，老师和家长还是要在这一方面多加引导，比如我对选书有严格的标准，一定让学生看三观正、积极向上的作品，不让他们读思想偏激、甚至有抑郁情绪的文章和作品。具体到习作教学中，我一般会在习作点评的环节中结合具体的习作主题引导学生树立正确的三观，我认为小学阶段的文化熏陶最重要的是要在“爱党爱国家、团结互助、尊老爱幼、孝敬父母”等方面进行文化价值观的引领。

### (3) 访谈结果分析

通过对教师进行访谈发现，教师们对习作教学的目标还是比较明确的，多数教师认为5-6年级学生在做到把语句说清楚、说通顺的基础上，还要能够按照不同体裁的要求进行习作，并且语言表达要丰富、中心思想要突出。将访谈中各位老师的习作教学环节进行综合后发现，习作教学一般分为两个课时，第一课时为指导课，一般包括以下几个环节：回顾单元课文或单元习作要素——带领学生审题，明确习作中心——学习例文——学生进行素材的选择——小组交流讨论——列习作提纲——学生着手写作；第二课时为讲评课，包括教师和学生共同讲评，讲评过程中教师对学生“写”的过程关注更多，把“说”的环节一般只安排在小组讨论环节，访谈中教师也普遍反映很多时候学生的小组讨论效率不高，老师能收到的学生反馈很有限，没有达到预期的教学效果，只有E教师将“说”的训练很好的贯穿了教学过程的始终。

访问教师关于语文核心素养在习作教学中的落实情况时，关注到了语言、思维、审美、文化四个维度。在语言建构与运用这一维度，认为习作前的指导环节对学生的语言建构与运用能力的培养更为重要的教师指出：习作前指导的过程可以说直接决定了学生的习作是否能写成功，并且在教师创设的习作交流情境中学生能锻炼语感和语言整合能力；而持另一观点的教师指出：讲评课是学生语言“输出再吸收”的过程，而且讲评课更多时候是接受正确的语言反馈，因此利于学生借鉴参考优秀之处。在思维发展与提升这一维度，对教师访谈的过程中了解到多数学生不善于动脑思考，缺乏语文思维，教师为了帮助学生整理习作思路、更有逻辑和条理地进行叙述，大都用到了习作提纲和思维导图进行辅助教学，但学生在实际运用中没有完全领会到其真正的

作用，并高效地利用，因此还是会存在叙述思路逻辑混乱、没有详略、中心不突出的问题。在审美鉴赏与创造这一维度，针对学生难以写出“真实性”作文的原因，教师一方面指出当前的小学生在生活中不善于观察和思考，对人对事物常常“视而不见”，没有观察的意识和记录的习惯，所以在习作中无话可写、内容单调苍白；另一方面，学生缺乏对生活的体验和感悟，生活经历少，所以看到备受触动的生活素材或身处教师营造的情境之中也难以产生情感的“共鸣”。在文化遗产与理解这一维度，教师普遍认为学生的文化遗产意识薄弱，首先与其自身的文化素养分不开，教师的文化素养会直接影响学生对文化的关注与理解程度；其次在文化的传承过程中，教师没有为学生提供优质的学习文化的渠道，很好的落实“传”的过程；此外，身处信息时代的小学生们受到多元文化的影响，难辨精华与糟粕，急需教师和家长进行正面引导，增强文化遗产意识。

### 3. 习作作品分析及数据统计

#### (1) 作品分析对象及内容

本研究随机收集了 N 小学五年级学生的习作作品 30 份，六年级学生的习作作品 32 份，共 62 份作文，作品分析包括对学生习作作品的分析和对教师修改评价情况的分析。学生的习作不仅可以直观呈现出学生的书面表达能力及书写规范程度（字迹是否工整、标点符号的使用、错别字情况），还可以反映出学生在审题、素材选择、写作思路、情感表达等方面存在的问题；对教师修改评价情况的分析则可以了解当前教师常用的习作批改方式及评价时所关注的侧重点，发现教师在习作评改环节中的可提升之处。

#### (2) 学生的习作作品分析

##### ①整体语言表达

学生习作中的语言表达情况是评价其习作素养的重要参考依据，对于小学 5-6 年级阶段的学生来说，语言表达方面需要做到三个要求即：用词准确恰当，符合语义和语境；句子成分完整、表达流畅；在做到前一点要求的基础上能够把句子写得生动具体且句式多样，具体调查结果如下图 2-4 所示：

## 二、基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学问题调查

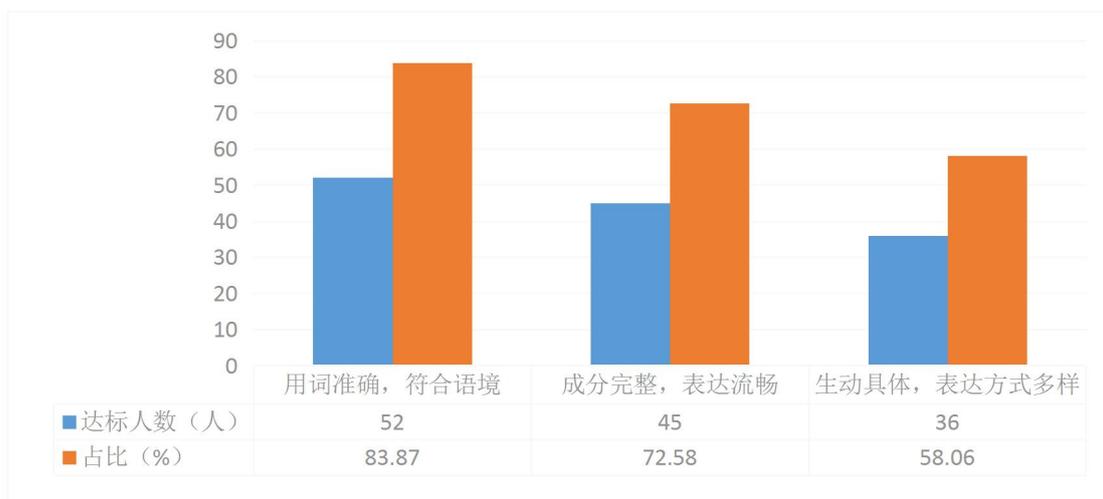
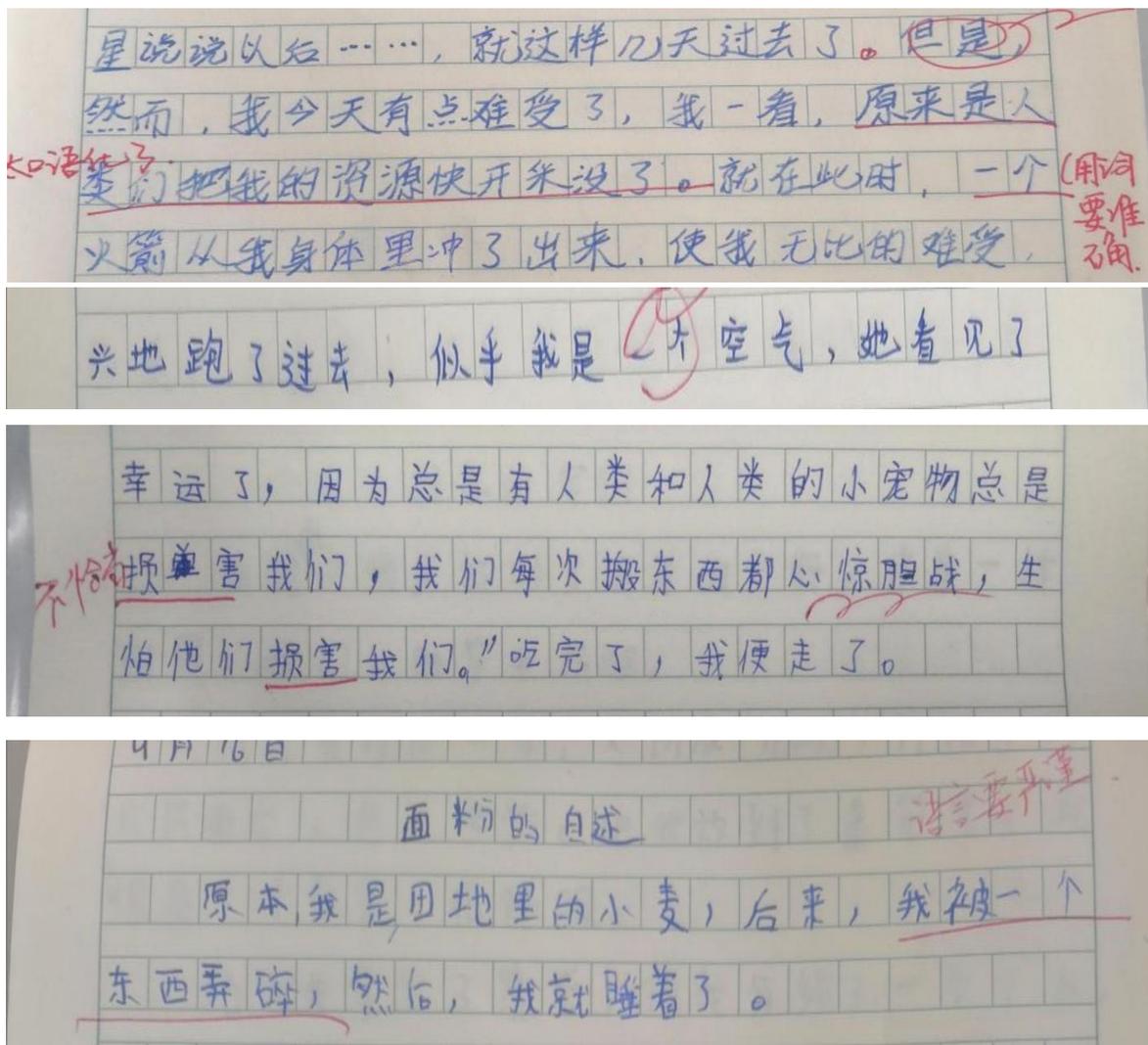


图 2-4 对学生语言表达情况的统计

从图中可以看出, 占 83.87% 的学生在习作中的语言表达能够做到结合语境并准确用词, 占 72.58% 的学生能写出语言流畅、成分完整的句子; 但能够做到把句子写生动具体的同时还能通过不同句式进行表达的学生仅占 58.06%。

以学生的习作片段为例:



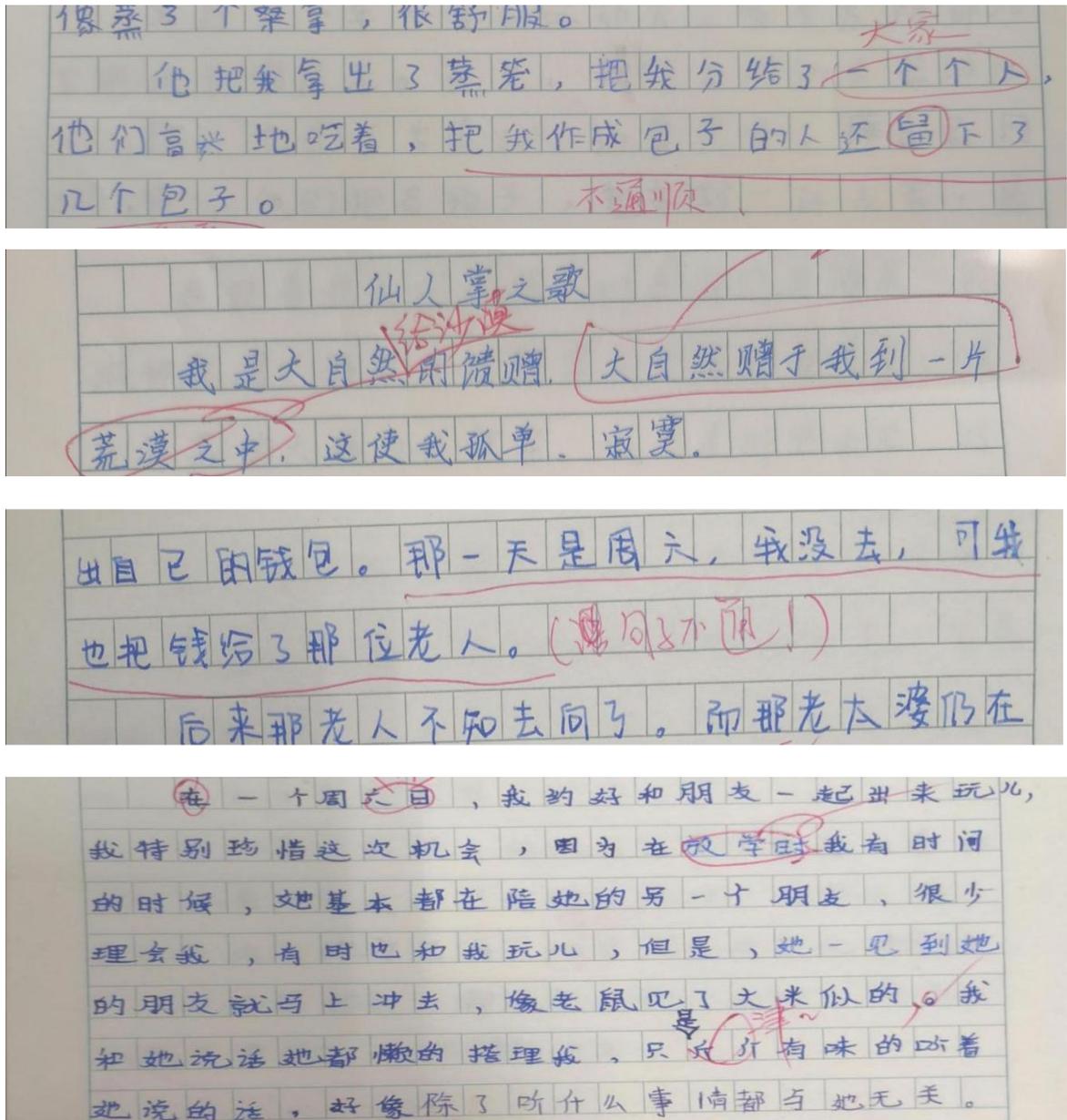


图 2-5 学生习作作品

由图中的“一个火箭”“一个空气”“一个个人”可以看出学生对量词的使用不准确，大量滥用“一个”来进行表述；“小动物总是损害我们”这句话里的“损害”一词使用不恰当，词语的搭配不符合语境；“我被一个东西弄碎”“把我做成包子的人还留下了几个包子”在表述上均有误，这是一篇六年级上册第一单元以“变形记”为主题的想象作文，学生把自己想象成麦子，描述了自己作为麦子被一台面粉机磨成面粉又做成包子的过程，从其作品中可以看出学生在语言的表述上口语化严重并且不够严谨；“我是大自然的馈赠”“那一天是周六，我没去，可我也把钱给了那位老人”这两句话均有句子成分残缺的问题，后者还因成分残缺造成了语义前后矛盾，逻辑不通的问题。

词语的搭配不当、量词及关联词的使用不正确、句子成分残缺，这些是均学生在习作中普遍存在的语病问题，除此之外，小学 5-6 年级的习作目标明确指出学生要能够灵活运用记叙、描写、议论、抒情、说明这五种常见的表达方式，即在不改变句子意思的前提下，能根据表达需要使用不同的表达方式，从而产生不同的表达效果，而多数学生在语言表达上还存在句式单一平淡、内容空洞的问题，不善于通过多种修辞手法、表达方式的变换来进行叙述，以图中学生的素材为例，在描写“朋友见我与见其他人的不同态度”时，叙述较为冗长平淡，只用到了“像老鼠见到大米似的”这样陈旧的比喻，缺乏对朋友的神态、“我”的心理等方面的细节描写，只是在“情景再现”，不论是写人还是写事都不能抓住细节进行刻画，缺乏丰富、具体化的表达。

### ② 习作作品的具体内容

作文内容是一篇习作的“肚子”，不仅包括了习作素材还蕴含了学生的习作思路和情感表达，而“审题”作为习作过程的第一步，直接决定了习作内容是否符合习作主题的要求，是习作质量的前提，因此对于学生习作内容的评价可以从以下五个方面来判断，具体结果如图 2-6 所示：

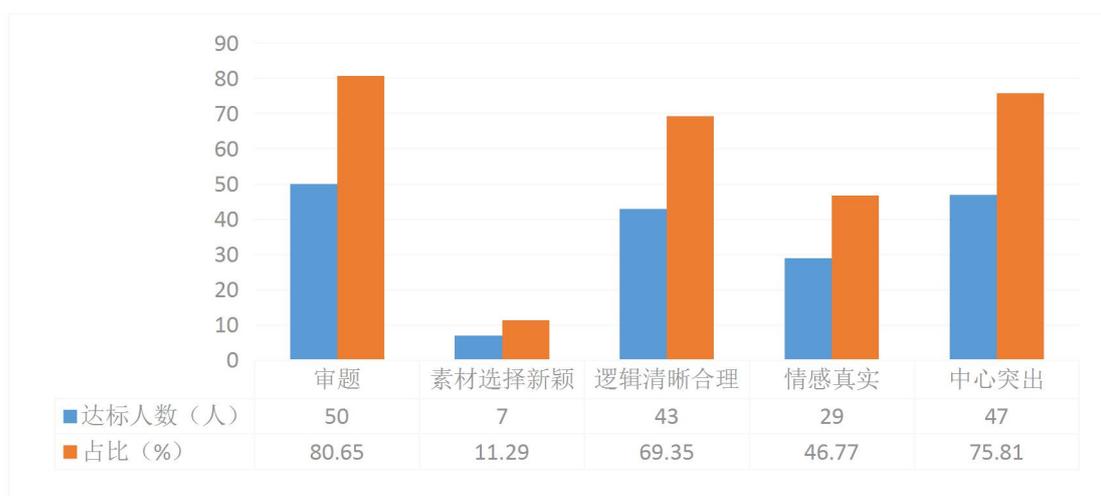


图 2-6 对学生习作内容的评价

根据图 2-6 可知，占 80.65% 的学生具备审题的技能，能够做到不偏题、不跑题；而仅有 11.29% 的学生在习作素材的选择上既贴切又具有新意，剩余大部分同学均是为了完成任务而生搬硬套或者就是使用老一套的素材随意编写，这也直接禁锢了学生真情实感的调动和创造性的表达；在主题明确、突出方面，75.81% 的学生能紧扣习作主题，把主要内容聚焦在一个中心上，但也存在少数学生做不到这一点。

以学生的习作片段为例：

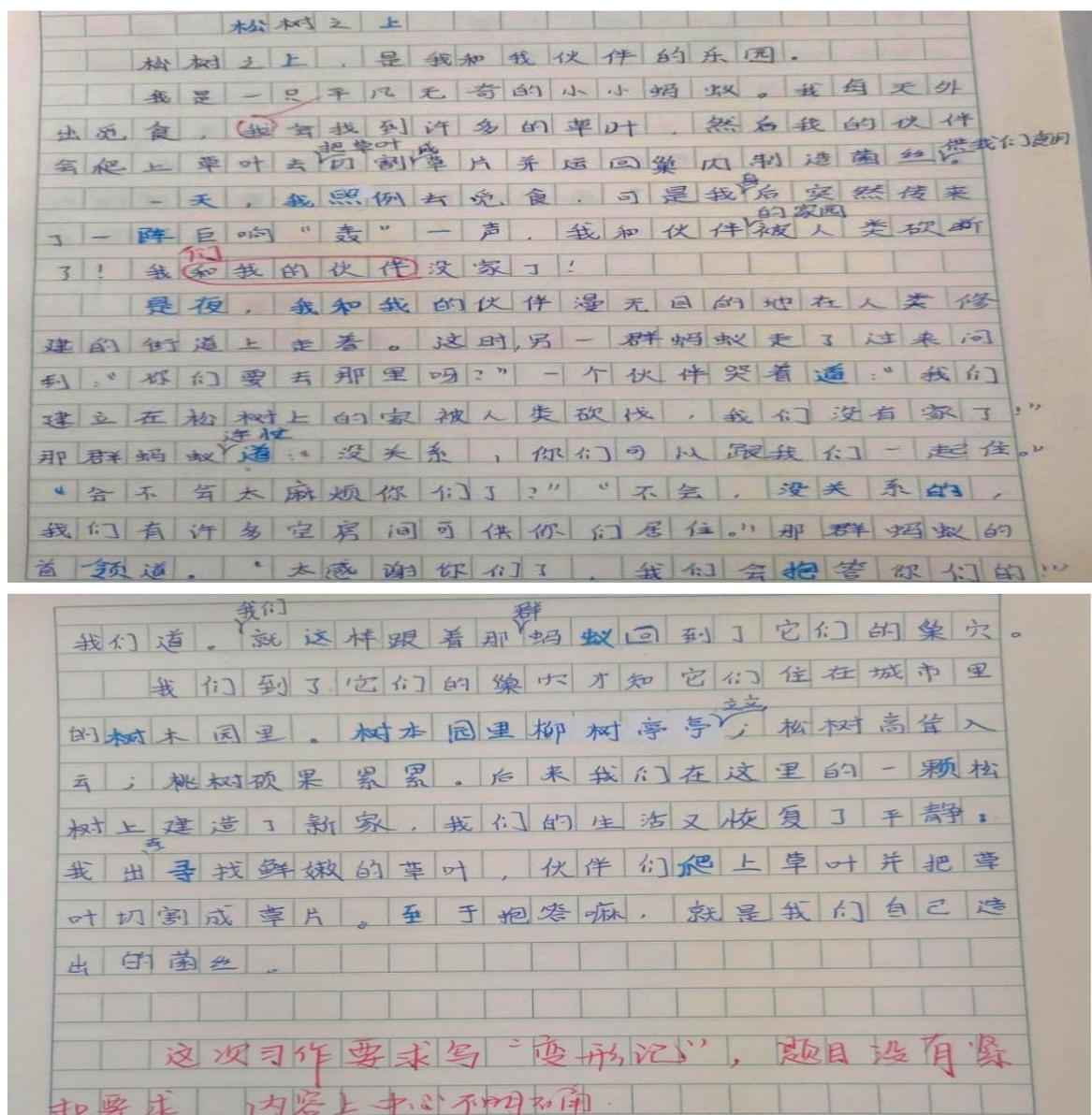


图 2-7 学生习作作品

把握习作题目和要求即常说的“审题”，审题是习作的第一步，学生只有理解习作题目，明晰要求、范围和重点的基础上才能为习作质量奠定基础。图中所选的习作是六年级上册第一单元以“变形记”为主题的想象作文，要求学生发挥想象，把变形后的经历写下来，这篇习作内容围绕“我”身为一只蚂蚁失去家园后的经历展开，题目为“松树之上”明显与习作主体不符，应围绕“蚂蚁”拟定，这反映了学生习作时审题不清的问题。本篇习作的思路为：“我们”失去松树家园——遇见伙伴，找到新家园——开始新生活，内容构思上较为简单、表浅。素材选择的是学生在写想象类作文时常用到的“地球或者家园遭到人类破坏”的类型，素材不够新颖。语言表述上较为平淡，在内容情节上也没有变化起伏，读者读完后难以体会到“我”作为一只蚂蚁失去家园后的无奈与悲愤之情，本质上学生还是没有对习作进行深入的构思，并且将

自己代入到角色中进行联想和想象。习作最后没有点明“保护地球或者环境”的中心思想，因此这篇习作整体上内容构思简单，素材选择陈旧，情感不够真挚，缺乏明确的中心主旨。

值得一提的是，在收集学生习作作品的过程中，发现学生在教师的要求下大多能结合自己的习作思路编写习作提纲或思维导图，这在很大程度上减少了学生在习作过程中偏离主题的概率，但也存在一个共性问题——习作提纲或思维导图没有做精细化处理，较为简单、粗略，以两位学生的提纲为例：

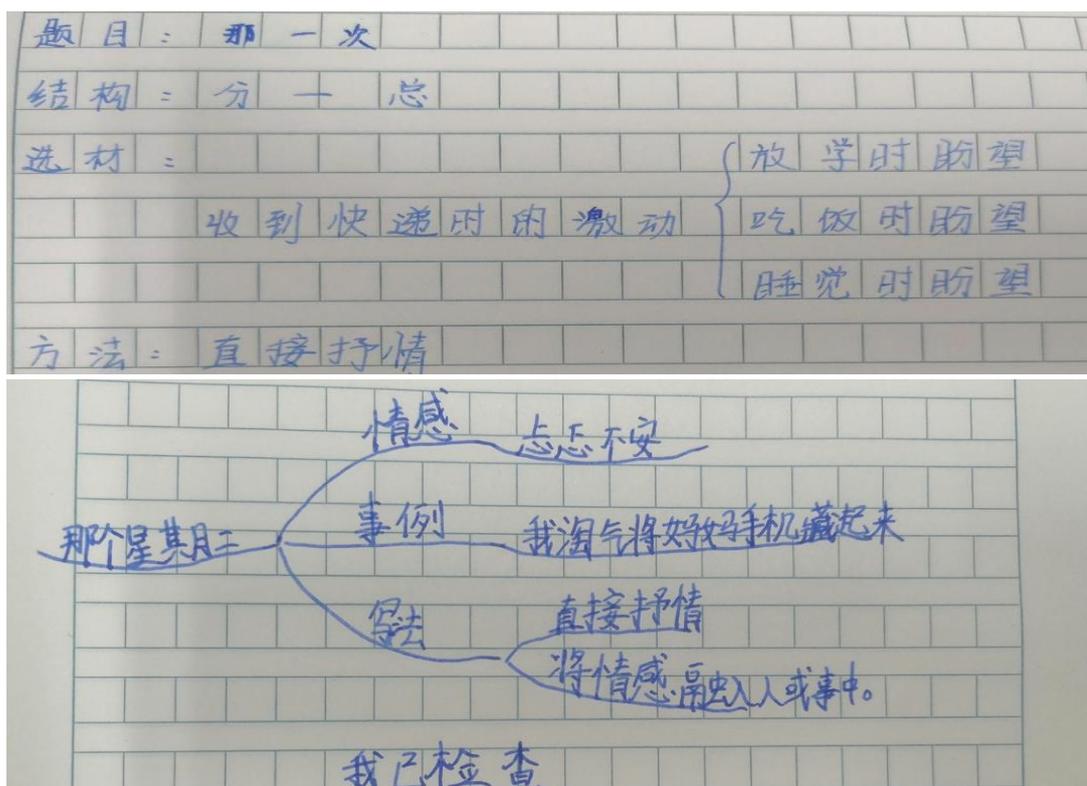


图 2-8 学生习作提纲

### 围绕中心意思写

每个汉字都有着丰富的文化内涵。选择一个感受最深的汉字写一篇习作，可以从下面的字里选，也可以选其他的字。可以写生活中发生过的事情，也可以写想象故事。

想清楚自己要表达的中心意思。

注意围绕中心意思，从不同的方面或选择不同的事例来写。

写之前，可以拟个提纲，看看选择的材料是不是能够表达中心意思。写完后，请同学读读，看看他能不能找出你写的中心意思。

可以用选的这个字作为题目，也可以另外拟一个题目。

图 2-9 习作要求

两位学生的习作提纲是基于六年级上册第五单元——以“围绕中心意思写”为要求的习作主题而拟定的，习作要求如图 2-9 所示，要求围绕中心意思，从一件事的不同方面或不同的事例进行习作，本单元学习了《盼》这篇课文，围绕一个“盼”字，讲述了小主人公盼望下雨、穿新雨衣的心情变化，展现了不同心理阶段的“盼”。

第一位学生的习作模仿了《盼》这篇课文的习作思路，讲述了自己等待快递过程中即“放学时、吃饭时、睡觉时”三个时间段的“盼望”，方法上采用了直接抒情，因此在拟定的提纲上最好在三个时间段后再进一步细化出不同时间段的内心感受，如焦急——失落——渴望的心理变化，便于在写对应部分的内容时根据既定的感受进行描写。第二位学生的习作讲述了“我”把妈妈手机藏起来内心始终忐忑不安的心情，同样在思维导图的“事例”分支后应按起因、经过、结果的思路进一步细化，即起因——“我”想搞恶作剧；经过——“我”把手机藏在沙发下妈妈没发现，“我”的心情忐忑不安怕妈妈责备；结果——“我”认识到了自己的错误，忐忑不安的心情终于放下。

综上，学生的思维能力是习作过程的关键，通过列习作提纲的方式能锻炼学生运用分析、比较、综合、概括等方法进行习作构思，习作教学中有效借助思维工具进行发散思维、抽象思维的训练是可选择的途径，但在具体操作上还需进一步细化和完善。

### ③学生作品其他方面

书写规范整洁、少错别字、标点符号使用正确，这些方面虽“不起眼”，但也是学生习作素养中不可或缺的基本能力，对三项内容的统计结果如图 2-10：

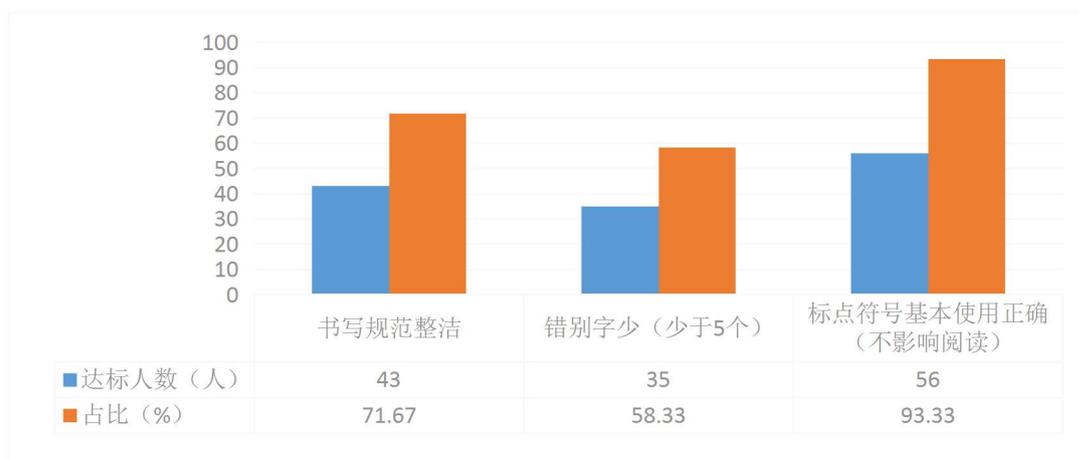


图 2-10 习作其他内容方面的统计

根据统计可知，71.67% 的学生作品字迹工整、书写规范，有良好的书写习惯；占 93.33% 的学生能够基本做到正确使用标点符号，不会因标点符号的使用不当导致

句意的偏差，有这一问题的学生多是在逗号、顿号、分号、破折号的使用上存在问题；错别字方面，仅有 58.33% 的学生能够达到少于 5 个错别字的标准，习作作品中错别字多的问题在 5-6 年级阶段仍然存在，并且在搜集有错别字问题的习作时发现，很多错别字学生是完全避免的，这说明这部分学生没有良好的检查习惯和专注的习作态度，如图 2-11 所示：

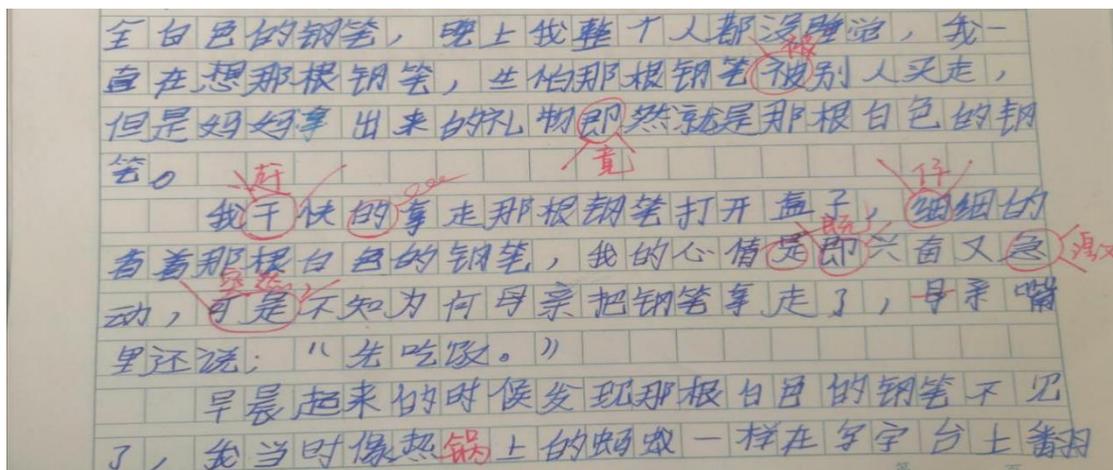


图 2-11 习作中的错别字

### (3) 教师的修改评价分析

#### ① 习作批改方式

作文批改是教师对学生习作作品的评价过程，作为习作教学过程中必不可少的一部分，教师的习作批改方式对学生习作能力的发展有着直接影响，成熟高效的批改方式会在一定程度上帮助教师观测习作教学的效果，进而有针对性的调整教学方式，以下是对教师习作批改方式的统计：

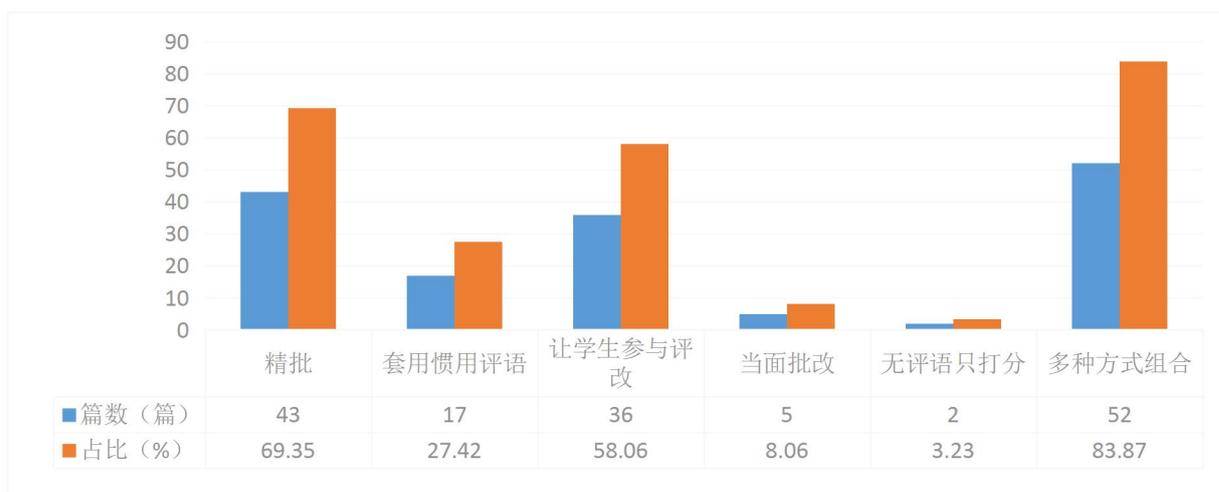


图 2-12 对教师习作批改方式的统计

结果显示,占 27.42% 的习作作品存在套用惯用评语的现象;有 69.35% 的习作作品由教师精批,可见教师对待学生的习作都是比较认真负责的,习惯对每篇习作进行精批,虽然教师的出发点是好的,但因其过程花费了大量时间和精力去字斟句酌,评价效益可能收效甚微,不如多种评价方式相结合的效益高,多种评价方式相结合可以提高习作反馈的及时度,减少评价延时对学习效果的影响;而“当面批改”和“无评语只打分”的习作作品多是有问题的作文,需要教师“因人制宜”,单独指导。“让学生参与评改”占比 58.06%,它作为一种活泼、高效、积极的评价方式,一般包括学生自批和同学互批两种,可以避免教师“一人独断”的评价。

## ② 习作评价内容

在对学生习作作品的批改中教师普遍使用了行批与总评、打分或等第评价的形式,通过对习作作品中评语的归纳,列出了十项内容,统计结果如下图所示:

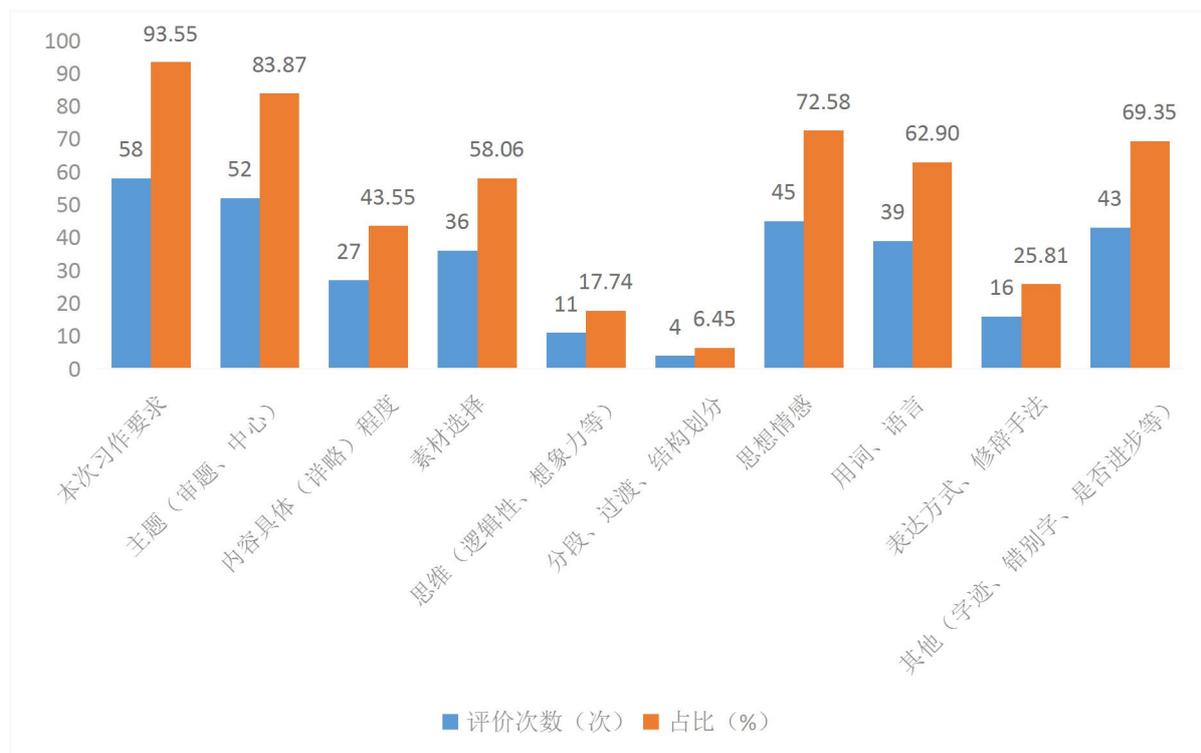


图 2-13 对习作作品中教师评语内容的统计

从统计图中可以看到,教师评语中出现次数最多的是“本次习作要求”这一项,说明教师在习作批改环节中最为关注的是习作内容是否达到了习作要求,其次关注较多的就是学生对主题的把握程度、中心是否突出、情感表达、用词是否准确及语言表达是否通畅这几个方面。对素材选择是否贴切新颖、用词及语言表达、修辞手法、表达方式等几个方面的评语内容在总评上体现较少,多出现于行批中(如图 2-14),

## 二、基于语文核心素养的小学5-6年级习作教学问题调查

以便于学生进行阅读、修改，比如，教师常会在原文中用横线或修改符号标出需要修改的词语、句子，必要时会写下如何对这部分内容进行修改的内容；用波浪线划出描写细致、语言精彩的句子，写下“修辞手法运用恰当，叙述自然生动”“善于抓住事物特点进行描写”之类的评价。“其他”方面的评价多体现于最后的总评中，如“习作水平有进步、字迹较为潦草、错别字较多应注意”等内容，这些评价不是必须的要求，但当学生有特别表现时可适当指出（如图2-15）。

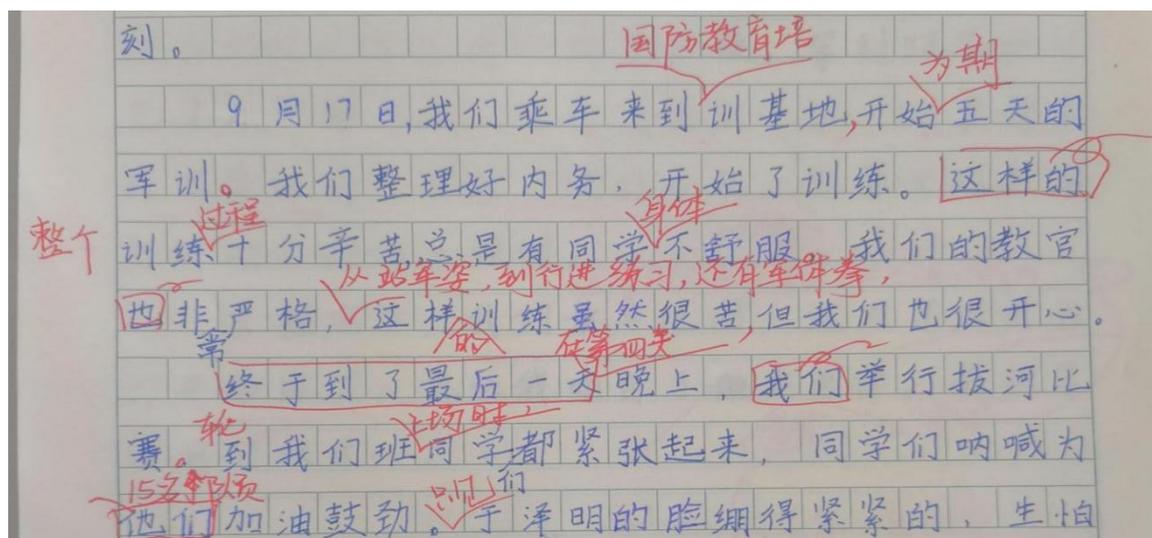


图 2-14 教师行批

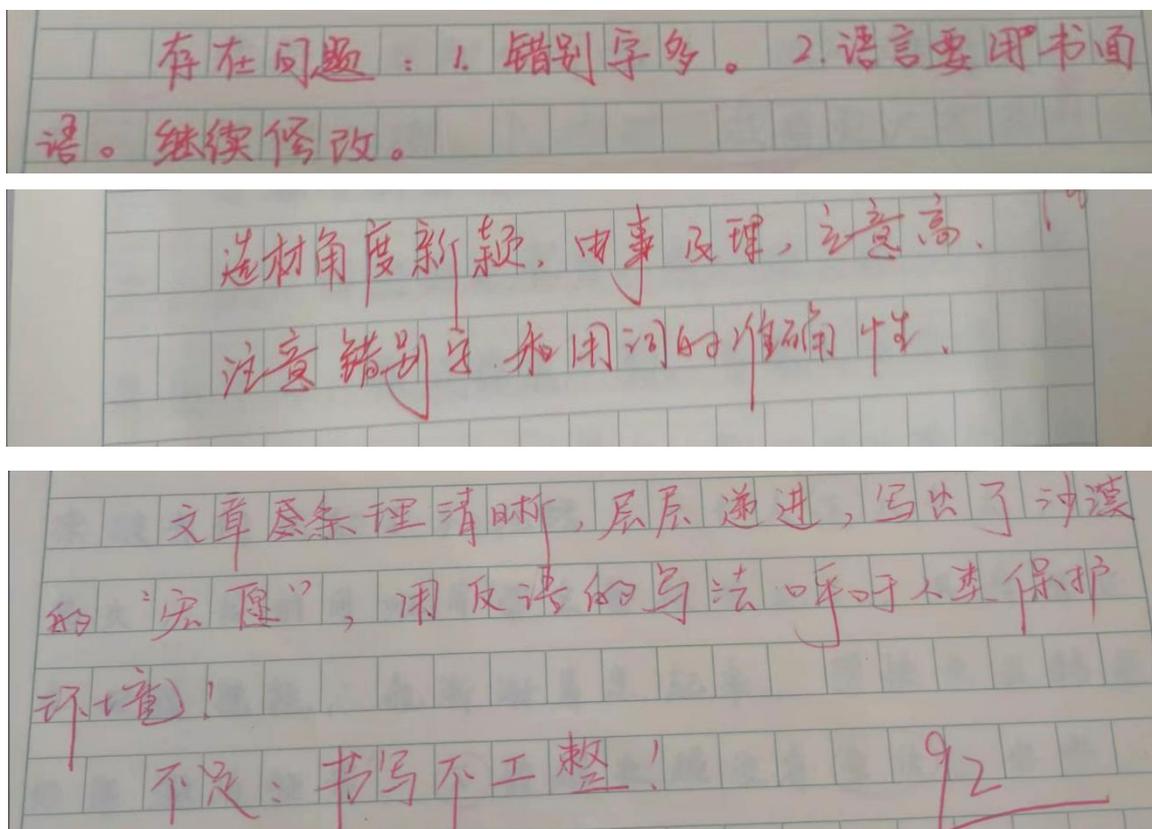


图 2-15 教师总评

## （二）基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学存在的问题

### 1. 习作态度不积极，习作目的功利化

作文本质上是学生与人交流、与己交流的重要载体，学生若没有表达的兴趣自然对习作的态度也不积极，从而难以养成良好的写作习惯，调查中只有 17.65% 的学生总会自觉记录日常生活中的特别经历，剩余大部分学生的写作自主意识较差，只有老师布置了习作任务才会写，自己不会自觉主动地记录日常生活，因此平常缺乏大量的课外练笔。在调查中还发现，能把习作看作交流工具的学生只占了 7.84%；占 23.20% 的学生认为习作是必须完成的作业和考试内容，这部分学生的习作过程是被动的，他们想到习作就是一个“愁”字，所以这部分学生对作文的要求也不高，认为只要把华丽的辞藻和高大上的语言堆砌上去，把字数“凑”够了，拿一个中等以上的分数就感到十分满意，习作目的具有很强的功利性；还有占 43.46% 的学生在写作文或记日记前有创作的欲望，但会担心写不好，他们虽然不厌恶习作，但思想上对习作还是有较大的“包袱”存在，习作过程中带有压力，考虑的问题比较多，不敢大胆的表达自己真实的想法，只有 19.61% 的学生认为自己通过习作课锻炼了语言表达能力。因此当前很少有学生能真正享受习作过程本身，功利化的目的之下又如何能写出好作品。

### 2. 语感和语用知识缺乏，阅读与素材积累不足

学生在习作中的语言文字表达情况直接体现了其“语言建构与运用”素养的发展情况，语感是语言交流的“第一直觉”，语用知识则是学生语言建构的基础，语用知识具体包括：标点符号的使用、词语的搭配、量词及关联词的使用、句子成分、修辞手法、表达方式等。

语感和语用知识缺乏是学生书面表达中的“通病”，首先，体现在习作中即词汇的搭配不合适、语句不通顺且有语病、语言表达不符合语境等等，调查中仅占 30.07% 的学生能够凭借自身语感进行逻辑性的书面表达，而认为自己能够做到“无语病且通顺的组织语言”的学生仅占 14%，通过学生的习作作品也可以看出语感较好的学生仅占少数，作品中的“一个个人”“小宠物总是损害我们”“我被一个东西弄碎”，体现出学生在量词的使用和词语的搭配上有误，缺乏对语言既定用法的敏感度。其次，从习作作品的语言表达中可以看出有些学生要么堆叠好词好句、过分使用修辞手法和表达方式，使得文章内容华而不实，显得过分夸张；要么通篇平铺直叙，就是简单的白话文，没有文采，这一问题本质上也反映了学生对语汇（词汇和短语的总称）、修

辞手法、表达方式等理解和掌握的程度不足，尤其是对其内在涵义、情感色彩、适用范围认知不明。最后，问卷调查中占 12% 的学生认为自己还难以解决“无错别字、正确使用标点”的问题；对学生习作作品的分析中统计了错别字出现的频率，发现只有 58.33% 的学生能够达到通篇少于 5 个错别字的标准，而标点符号的使用方面存在滥用逗号或者“一逗到底”的现象，并且学生在长句子中不会使用顿号、分号等来进行断句或衔接短语，处理连续性对话时也不能正确使用引号、破折号等等。因此，语感和语用要素的缺乏，不仅会使句子前后逻辑混乱、作文内容杂乱无章，还会直接影响整篇作文的质量，这些问题目前依旧以混合交叉的形式出现在 5-6 年级学生的习作中，虽然对 5-6 年级的学生来说不是难题，但却一直存在并困扰着学生。

素材作为习作的原始材料，是作文的基础部分，而阅读和积累就是获取素材的直接途径。从调查中可知，只有 37.58% 的学生已经养成了主动阅读整本书的习惯，而有积累的意识，并且能够在日常生活中根据自己的喜好进行及时、自觉记录的学生仅占 10.46%，其余学生均没有形成自觉主动、稳定持久的积累意识和深入阅读的习惯，多是偶尔翻阅，无目的地进行阅读。后者的阅读方式、积累意识直接影响了学生对文章中语言表达的体悟和对选材构思的思考，长此以往学生在阅读中不会关注语言的表达和使用、文章的选材和构思，在习作时亦难以把自身已获得的语言材料建立起有机的联系并进行整合，做到“意义建构”，这也就直接导致了调查中反映出来的在习作时最难以解决的两个问题——将大脑中的构思落实在书面上；及时、正确的调动和运用素材。学生没有阅读和素材积累则“巧妇难为无米之炊”，没有足够的语感和语言组织能力，就只能“茶壶里煮饺子”，难以将大脑中的构思通过笔端落实在书面表达上，或者就只是能利用一些千篇一律的素材来反复作为习作内容进行套用，导致写出的文章平平无奇，没有新意。

除此之外，小学生的生活经历少、阅历浅，平日也没有留心观察、感受生活的意识，在进行口语表达、交际训练时亦缺乏讨论的话题和表达的兴趣，若仅靠教师在语文课堂上的培养，学生在短时间内也较难养成良好的语言表达、组织能力。

### 3. 习作思路浅显混乱，方法迁移能力不足

习作本身就是一种思维活动，思维的发展程度会影响学生的习作水平。

调查中反映出 5-6 年级小学生在“思维发展与提升”方面，存在以下五点问题：第一，习作中缺乏独立思考的能力，访谈中 C、E 教师都指出学生在大多数情况下都

是被动接受引导的状态，习作过程中对老师的依赖性较强，在问卷调查中发现 33% 的学生需要教师在习作前给予审题和立意方向的指导，占 24% 的学生在谋篇布局、进行结构划分时需要老师给予帮助。第二，学生对所学知识与方法的迁移能力较弱，习作练习与课文学习是相呼应的，多数学生只是偶尔想到了课文中学到的写作思路与方法才会运用到习作中，迁移能力不足，问卷调查中发现，总是能将课文中学到的写作思路与方法运用到自己习作中的学生仅占 12.42%。第三，从习作作品中可以发现学生在习作时多是随想随写，不注重表达的逻辑条理和内容的详略，习作中常出现语义不明、内容指向不明确（如学生作品中所写的“我是大自然的馈赠”“那一天是周六，我没去，可我也把钱给了那位老人”）、段落内容与中心句不切合等问题；从学生绘制的习作提纲可以看出学生对习作内容的构思较为简单、表浅和松散，导致整体上中心思想不突出且没有深刻的内涵。第四，学生缺乏联想与想象能力，访谈中 C 教师也指出学生难以对习作主题或习作要求中的关键词展开丰富的联想与想象，并在此基础上对已有的语言材料进行创新性的加工，因此学生面对同一个作文主题时，大多数学生在素材的选择和行文布局上都大同小异，没有独特性或创新性的观点。第五，访谈中 A 教师指出学生不重视对习作内容的修改，问卷中占 23.86% 的学生拿到批改后的作文只是简单地看看评语和分数，修正个别错字和老师要求修改的地方，很少能结合评语主动地思考自己习作中的不足及改进方式，并再次主动、认真地将习作中的语言、素材、中心主旨进行字句琢磨。

#### 4. 审美素养有待提升，真实情感难以表达

首先，小学生的审美需求不强，缺乏发现美、感悟美、鉴赏美、表现美的意识。问卷调查中发现只有 24.84% 的学生在写作讲评过程中每次都能以欣赏的态度去聆听其他同学的习作并做出自己客观的评价；能够经常尝试多种文体的创作并乐于与人分享交流的学生仅占 17.65%，这些都是学生审美意识和能力不足的表现。

其次，小学生审美感知能力薄弱，没有记录生活的好习惯。访谈中 A 教师和 D 教师均指出学生不善于观察、记录生活；问卷调查中也发现 45.42% 的学生需要“根据事物能否调动自身兴趣”而选择是否进行观察记录，占 16.99% 的学生则不太会留意身边的事物，这说明学生没有养成良好的观察习惯和能力，这也直接导致了学生在对人物或事物进行刻画描写时大多都以“粗线条”的方式呈现，不善于抓住细节去具体描写，往往是通过表浅的语言和“喊口号”式的表达进行叙述，因此难以将习作内

容写深刻，引发读者透过作品进行细致、深入的思考。

最后，学生缺乏对生活的体验和感悟，习作内容就是简单的复制日常生活，记“流水账”。访谈中 C 教师指出学生通常不善于通过文章中的关键词、备受触动的一句话来记录自己的感受，说明小学生的情感体验较少、感悟能力较弱，不能设身处地感受体会和换位思考；D 教师在访谈中指出很多学生没有领悟到文章是为人而服务的，即习作是“用我笔写我心”的过程，学生在进行叙述的时候通常只是像摄像机一样简单记录或复刻所看到、听到的情节，过于注重事实的再现而忽略了习作内容的重点应放在具体情节及内心感受等细节的描写上。学生没有真正明白能引起读者共鸣的作品是需要细腻的文字和情感来表达的，在对事物和情感进行叙述和刻画的同时作者本身要有细致入微的感受与理解，才能写出引起读者“共鸣”的文章，好的习作不仅仅是华丽辞藻的堆砌和浮于表面的语言，而应该是人与人情感交流的载体。

### 5. 文化感受力及理解能力有待提高

“文化”是一个抽象概念，体现在习作中更多是价值观方面的内容，即小学生对本民族文化认同的前提下所表现出来的文化自觉和文化自信，问卷调查中发现 5-6 年级小学生缺乏自觉接触文化、感受与理解文化、传承与弘扬本土传统文化的意识。

首先，从学生了解文化的兴趣和方式来说，小学生在校外或者校内很少去主动阅读、接触文化类的书籍和资料，他们更愿意选择自己感兴趣的书目阅读，不愿意在这方面多花时间，了解文化的兴趣不高。问卷调查中占 46.73% 的学生表示自己了解文化的渠道多是通过电视、网络等媒体的宣传进行片段式学习，了解文化的渠道较窄。学生对文化接触的机会较少自然感受不到其蕴含的魅力，也就不愿意积极主动地学习和了解文化，进而有持续的兴趣去研究和探索。

其次，从学生对文化的感受力和理解程度来说，问卷调查中占 37.58% 的小学生在众多文化类型中比较关注中华优秀传统文化，并且具有传承和弘扬中华优秀传统文化的意识，这说明教师在教学过程中比较重视中华优秀传统文化的引导和熏陶；但有 29.74% 的学生表示自己在结合历史文化去深层理解文学作品所表达的内涵时较有难度，且 57.84% 的学生表示只能做到浅层次的大致理解，说明学生对文学作品中涉及的文化背景不是十分了解，所以在结合具体的时代背景去理解文学作品的内涵时效果自然不是很尽如人意。调查中还发现，仅有 28.43% 的学生认为在涉及与中国传统文化相关的习作主题时，老师每次都能帮助其理解文化的内涵并明确这些文化对自己成长的意义。

义,这说明教师对习作主题中所涉及的文化内涵往往会弱化处理或者忽略不提,没有很好地抓住培养学生文化素养的时机;教师通常只会进行较为简单的语言解释,很少利用教学资源辅助学生入情入境的感受文化的魅力;师生间也鲜有对某一文化的思想交流,进而引导学生阐述自己对文化的观点和态度,思考文化对于自己当下生活的影响,明确这些文化对自己成长的意义。

最后, 文化传承与弘扬本质上是保存中华文化的一种方式, 传承是弘扬的基础, 弘扬是传承的目的。虽然在调查中整体上都具有文化传承与弘扬的意识, 但仍有 12.75% 的学生从来没有考虑过这方面的问题, 占 13.07% 的学生甚至认为文化传承与他们当下的生活没有关系, 这些都是学生文化传承意识淡薄、积极性不高的体现, 这部分学生距离达到文化弘扬的高度还有一定的差距。因此, 广大小学生对中华优秀传统文化的传承意识及弘扬文化的践行力还有待进一步提升。

### 三、基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学存在问题的原因分析

#### (一) 忽视学生主观能动性对习作素养的作用

学生的习作态度不积极与教师在习作课堂中没有激发学生的习作兴趣有一定的关系，但更重要的是学生在课下没有养成良好的习作习惯和必备的习作素养。此外，教师也一直较为忽视“课下的习作教学”，将提高学生习作素养的关注点几乎全部放到了课堂教学上，没有拿出更多的精力关注到学生自身主观能动性的培养上，让学生自己先明白想要提高习作水平需要具备哪些能力和素养，比如观察生活的能力、阅读积累素材的能力，这些都是学生提高习作素养的基础。只有学生先将自己的主观能动性调动起来，在生活中养成观察记录、阅读积累的好习惯，学生才不会一直处在被动接受习作教学的状态中，这也是这么多年来习作教学付出很多精力但一直收效甚微的根源所在。

观察能力必定是在长期的观察活动中培养出来的，不同的人在进行观察时的精确性、目的性、深刻性都存在较大的差异，对于同一事物而言，有些学生可以看出“大文章”，有些学生则盯着看半天也一无所获，这就与学生的观察能力息息相关。调查中发现，认为自己总是善于观察并记录的学生仅占 22.22%；访谈中 A 老师也指出小学生在生活中大都不善于观察，对人对事物都“视而不见”，没有观察的意识。教师在习作教学中也较为忽视对学生观察能力的培养和课下让学生留心观察的督促，教师往往默认学生“天生会观察”，所以几乎不会对学生的观察活动进行具体指导，而实际上学生在观察事物时都是粗略的，不知道怎么观察才能观察仔细，只是“过了一遍眼”，这样的观察水平会直接影响学生习作时所写内容的细致程度和思考的深度。此外，观察能力还是学生发现与感知、联想与想象、欣赏与评价等能力的前提，是学生写真实性作文的基础，如果学生在生活中没有细致的观察过某一事物又怎能打开思路，表达自己的感触和态度，写出不千篇一律、人云亦云的作文。

学生在习作中表现出来的书面表达能力低下、素材的选择与运用不当与学生的阅读与积累情况密切相关。俗话说只有“读书破万卷”，才能“下笔如有神”，良好的文笔绝非一日之功，持之以恒地阅读、积累习惯能为习作素养的养成打下坚实的基础。调查中有 4.90% 的学生连一本完整的书都没有读过，占 46.73% 的学生只是片段式的

翻阅，42.16% 的学生只有看到可能会用在习作中的素材才去积累，这样功利的读书方式难以培养出深层次的感悟和理解能力，从而迁移到习作中。当学生在写人、写景、写事时自然抓不住重点进行具体的描写刻画，只能是浮于表面、寥寥几笔，难以写出涵义深刻的内容。阅读的过程不仅能够让学生在具体的语境中潜移默化的学习和巩固语言文字要素等基础知识，而且有利于学生模仿写作思路、丰富自己的文学积淀和间接经验。再则，学生没有在阅读中积累大量素材的习惯就无法在习作过程中调用、选择合适的素材来充实文章内容。因此，课外阅读量是学生习作质量的深层因素，只有让学生养成主动、持久、稳定的阅读习惯和积累习惯才能从根本上解决习作问题。

## （二）语言交流情境缺乏合理设计

学生的语感和语用知识缺乏，与教师在习作教学过程中“重文轻语”的教学方式有直接的关系，教师在习作教学中难免会侧重学生习作能力的培养而忽视学生口头“输出”的过程。“重文轻语”的教学方式究其原因是因为当前的语言交流情境缺乏合理设计，较为枯燥无味的小组交流一般达不到老师的预期效果，学生之间也很难互相给予对方实质性的帮助，但从本质上来说“语”是“文”的基础，口头语言表达能力较书面表达能力而言更易“输出”，教师若把学生小组讨论、课堂交流的环节利用好，“语”的过程是有利于学生整理、完善自己“文”的思路的。

访谈中C教师说到一般不会让学生“畅谈”，会尽量要求他们紧扣习作主题，带着老师的要求进行讨论交流，这说明小组讨论环节、学生个体间的交流若没有教师的用心设计很容易流于形式，更不用说通过深入的交流促进思想上的互通有无。从与B教师关于习作教学过程一般包括几个环节的访谈问题中也间接了解到教师不愿意过多安排学生“说”的环节，一方面是因为教师认为习作教学的重点应在习作指导过程中，即更多关注学生“写”的过程；另一方面是因为语言交流情境和师生互动环节的问题设计需要教师绞尽脑汁，但往往呈现的效果也较为一般，因此教师不会给予学生更多“说”的时间。在本次对教师的访谈中，E教师把学生“说的过程”就安排的很好，她喜欢在给学生讲习作思路前先让学生自己“说作文”，即看到习作主题和习作要求后学生先自己说说会怎么写，向全班同学分享一下自己审题和立意的角度；准备运用哪些素材充实文章内容；又是如何进行布局谋篇的。这样一来，学生在脑海里先有了一个习作的“框架”，之后教师再从几个学生的回答中总结突出的问题，面向全班同学进行具体的点拨和指导，学生在正式动笔写作前再展开小组交流讨论，学生有

了调整后的习作思路和具体内容在交流时就会“有话可说”，讨论质量也会有所提升，而学生的习作过程有了“说”的铺垫也更易展开。

### （三）思维目标定向局限，指导与评价过程分离

首先，当前的习作教学目标局限于教授写法与技巧，导致了教学过程较为忽视利用不同的教学模式、教学方法对学生的习作思路进行系统训练和提升。问卷调查中有 32.03% 的学生表明通过作文课学习了写作中的表达方式和写作技巧，只有 21.24% 和 19.61% 的学生觉得自己通过习作课程培养了语文思维，并且利用习作的交流功能锻炼自己的语言表达能力；访谈中发现 B 教师在确定习作教学目标时会特别关注对学生写法和技巧的指导，因此在教学中，教师通常会围绕范文中运用的习作方法和技巧进行讲解，带领学生赏析文本的过程也只是停留在研究遣词造句、修辞手法、表达方式等内容上，教学过程忽视了对学生联想与想象、分析与概括、逻辑表达、知识整合与迁移能力等思维活动的培养。这样的习作课堂无形中导致了学生思维的倦怠，学生感受到的仅仅是一板一眼的习作要求和一堆枯燥无味的“填充物”，这使得 10.46% 的学生对习作产生了“就是华丽辞藻堆砌，不用进行深入思考”的误解。基于语文核心素养理念下的习作教学要求学生明白习作是表达与交际的工具之一，是认识自我、进行创造性表述的过程，习作不仅要求他们能逻辑清楚、思维通畅地表达自己的观点，更重要的是还要有自己独特的思考与见解，所以教师不仅应从人文关怀的角度出发，重视学生与文本材料的深层次交流，还要格外重视学生习作思路的建构，帮助学生有条理叙述的同时也能产生创造性思维的火花。

其次，习作指导与评价过程相分离。习作指导与评价分别是学生习作过程的前阶段和后阶段，对学生的习作思路有着“承前启后”的作用，但在日常习作教学中，习作指导环节与习作评价环节是互相割裂的状态。第一，习作指导课里鲜有对学生进行评价的内容。从 A 教师、B 教师对习作教学环节的安排中可以发现教师常习惯把“习作评价”安排在评改课的环节中，评改课的教学过程一般就是“回顾习作要求——整体进行评价——学生自主修改”三个环节，缺少在学生习作前对习作主题理解程度的评价与习作过程中语言表达能力的的评价，而指导课与评改课之间的时间差更是直接影响了教师评语的有效性。第二，从学生习作作品中反映出的教师的批改方式和批改内容可以看出，习作评价通常以单一的终结性评价为主，教师在进行整体评价时只有遇到“问题习作”才会关注到学生之间的个体差异，针对个别学生的突出问题进行具体

的修改指导，其他学生则统一根据教师评语自行着手修改，这也是习作指导与评价过程的分离。值得一提的是，习作教学的评价过程不仅忽视了过程性评价，本质上也缺乏定量评价，习作往往以教师的经验性评价为主，评价结果具有很强的主观性。

#### （四）情境创设缺少与学生生活的深度联系

语文核心素养培养理念下的习作要求学生写真实性的作文，但在问卷调查中只有20.26%的学生每次在习作中都会考虑所写内容的真实性，占31.05%的学生“大多数情况下会考虑”。要写出真实的内容和情感，生活经验和素材积累无疑是学生的灵感来源，然而在实际的语文教学活动中，学生较少受到美育的引导和熏陶，加之学生自身平时很少大量阅读课外书籍，知识面受限的同时审美视野也十分狭隘，长此以往学生的审美潜力难以激发、审美素养难以提升，更无法实现美的创造。

关于学生在习作中体现出来的情感表达不到位的问题，原因主要体现在以下两个方面：一方面，教师轻视了习作指导过程与学生现实生活进行深度联系的必要性。大多数情况下情境创设并未进行精心的准备和设计，教师只是简单认为通过课堂上任意创设的情境就能直接丰富学生的内心体验、激发真实情感，实则这种“失真”氛围下的情感表达往往是短暂的、表象的。调查中占22.88%的学生认为习作课上老师创设的与习作主题相关的情境，没有帮助他们打开习作思路，由此可见，教师创设的情境若不符合学生的生活实际就会产生“脱节”，学生难以进行合理的联想和想象，将自己的真实经历和情感体验表达出来。即使部分教师在教学中表面上考虑到了学生的生活实际和感受，但又因其在情境创设过程中没有激发和调动学生深层次的感官联动、促进思维的联想和迁移，学生也难以入情入境的进行持续性的思考和体悟亦难以实现“共情”。

另一方面，教师在习作教学中采用的授课方法、指导模式较单一。教师在进行习作教学设计时多是根据“教学参考书”进行教学设计，教师会先对教材的编写目的、特点、教学重点难点等进行整体感知，再针对单元要求、习作要求进行深入分析，整体的备课环节中对教学资源的利用考虑得比较少，没有充分利用各种教学资源。B教师在访谈中也指出，习作教学受制于现实条件，指导课程多在室内进行，封闭的教学场所难以让学生走出课堂、贴近生活，学生只能在已有内部经验的基础上根据老师的引导进行联想与想象、本班同学之间互相进行欣赏与评价。因此，相对而言学生在进行习作时所能发挥联想和想象能力的空间有限，而现代信息技术的高效应用能够在教

学过程中将学生与自然社会连接起来，带动学生打开心扉，写真实性习作。

#### （五）教师忽视对学生文化素养的关注

对于小学阶段的学生来说教师教学的首要任务就是培养学生对本民族优秀文化的认同和自觉，而培养这份文化认同和自觉就不得不先培养学生对本民族文化的感受力及理解能力。问卷调查中占 33.66% 的学生对文化的感受力、理解能力欠缺，首先与其自身不会主动了解、学习文化知识紧密相关，其次也与教师没有给学生提供深入了解某一文化的素材和渠道、营造浓厚的文化学习氛围息息相关。

一方面，当前大部分教师在应试教育大环境的影响下，认为研究习作教学中的文化因素不仅浪费自己的时间而且在教学效果上也徒劳无功、收效甚微，还不如在语言、思维、审美这几个方面下功夫，导致目前的习作教学过程总是不自觉地迎合考试内容，教学目的还是基于实用主义，教师对“文化”范畴的关注较其他方面来说较少，文化所蕴含的内在价值就很难被学生感受、理解，进而体现在学生的习作作品中。

另一方面，习作教学课程本来就应该是一门内涵深厚、内容丰富的课程，所涉及的“文化”范畴十分广泛，这就要求教师自身具有较高的文化素养，在文化领域方面“见多识广”，而一些语文教师的文化眼界较为狭窄，缺乏丰富的课外文化知识，很少能给学生提供优质、高效的学习素材去辅助其较为深入地了解相关的文化知识。访谈中 A 老师指出学生文化传承意识薄弱和教师的文化素养分不开，当前一些语文教师不仅缺少历史和地理的常识性知识；而且问卷调查中仅有 28.43% 的学生认为在涉及与中国传统文化相关的习作主题时，老师每次都能帮助其理解文化的内涵，这既阻碍了学生文化知识的积淀，又不利于促进学生对文化的感受和理解。值得一提的是，小学语文教师常常同时兼顾班主任的岗位，本来有很多的机会为学生提供形式多样、内涵丰富的文化活动，从而营造良好的学习文化、感受文化的氛围，但教师往往认为这是形式化的、不必要的环节，轻视了对学生文化感受和理解上的培养熏陶与体验感悟。



## 四、基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学对策

### (一) 通过强化语言感知促进语言整合

#### 1. 在语言积累建构中夯实语言基础

“语言建构与运用”这一维度不仅是语文核心素养的基石，也是学生习作、教师教学的根基。学生在习作中存在的用词不当、表达方式不符合语境、句式转换不正确、语言组织不通顺且语病多等问题与学生的语感和语言整合能力弱密不可分，想要有效解决这一问题就需让学生“沉浸”在文字生活之中，通过阅读、积累语言材料，培养语感，夯实语言基础，促进语言整合，从而为习作打下坚实基础。

首先，教师要鼓励并督促学生养成自觉主动的阅读意识和习惯，以“悦读”的方式培养语感，积累习作素材。比如教师可以先通过短篇儿童文学作品的阅读来激发学生的兴趣，儿童文学作品的篇幅内容和叙事方式更符合小学生的认知水平，既能吸引学生“读进去”又易于让学生接受作品中蕴含的思想情感，产生“共鸣”，从而学生在习作过程中会结合习作主题联想起某一个令自己印象深刻的片段，作为习作素材加以运用。此外，教师对学生的课后阅读也应给予关注，在素材的提供与推荐上，选择高质量且最好是学生感兴趣的、与学生生活紧密联系的文章，比如可以通过“1+X”的拓展阅读辅助学生养成持续性的阅读习惯，学生有了语感和素材的积累，在习作时就不会无话可说，自然对“范文”的热情就不强烈了。

其次，培养学生随文写心得的能力，结合阅读中的语境促进语言的整合。随文写心得不是让学生分析词语的妙用和语言的表达效果，而是重在以记录心得（包括自己对文章的疑问或不同看法）的方式提高学生即时的书面表达能力，学生在读到令自己有所触动的内容时才会有话可说，短时间内便可做到语言的整合与“输出”。以六年级上册《竹节人》的一段文字举例“双手在抽屉里扯着线，嘴里念念有词，全神贯注，忘乎所以，一点儿也没注意到我们在偷看；我和同桌相视一笑，虽两手空空，但心满意足，轻手轻脚地溜了”这一段描写了“我”的竹节人被老师没收后，“我”和同桌在办公室的窗外看到老师正在偷偷把玩竹节人的情景，学生读到这里一定也会“感同身受”、颇有兴趣，这时不妨让学生动笔简短地写写自己对这段话的内心感受，或者联想一下自己的童年里是否也有这样传统的“老物件”留下了美好的回忆，还可以让学生写写与老师有关的故事等等，总之就是要让学生写令自己当即便受触动的内容。

随文写心得实现了在“读”中进行语言文字梳理和整合的目的，学生不仅获得了自己独特的“言语活动经验”，同时也可以做到平静愉悦地记录自己当下的心境，落实书面的表达的培养。

最后，引导学生对语言材料进行分类积累，加强语料的联系与建构。很多学生想到“积累”通常就是“见到好的就抄录”，积累的过程无目的、对内容缺乏分类，导致积累的内容写完就随手扔在一边再也不会翻阅，习作时也不会运用，这样的积累是低效的、流于形式的，更不用说通过积累把已有知识互相建立起联系，在脑中建构起“习作语料系统”。小学5-6年级阶段的学生已经具备了积累的能力，良好的积累习惯也利于今后的语文学习，因此，教师应对学生的积累过程进行必要的指导：第一，学生对语言材料积累时要有明确的目标，可以通过拟定具体的“类别”“条目”来呈现。比如以“家庭环境”作为习作类别，可以细分到“父母之爱”“祖孙之情”“家庭宠物”“外出活动”等条目，在此基础上还可以根据感情色彩继续划分。第二，学生在进行习作素材积累时要摒弃单一的“好词好句”式的积累，要以“段落”的方式呈现。单一的“好词好句”在运用时存在僵硬、不灵活的弊端，学生的习作一眼看去就是好词好句的堆叠，因此只有以“段落”的方式进行积累，学生才可以在联系上下文的基础上掌握词汇的搭配和不同语境中句子的含义，达到了理解与运用的高度。

## 2. 在交流语境中学习言语活动经验

学生的口头表达和书面表达均能体现出学生对语言文字的组织、加工、驾驭能力，“说”是口头创作，“写”是书面表达，虽然两者表达的方式不同，但都能培养和提高学生的语言建构与运用能力。语言建构与运用就是为了达成交际，部编版教材的习作部分中不乏环境和人物的设定，已经为习作教学营造了交流情境，教师要高效利用教材的设计为学生创设良好的表达机会。以六年级上册第四单元的习作《笔尖流出的故事》为例，教材提供了三组人物和环境，让学生选择一组或自创一组来编写故事，写完后可以开一个故事会让学生交流自己喜欢的故事，本次习作课堂的重点是口头语言表达，重点应落在了“语言的建构与运用”上，以习作教学片段为例：

师：课件出示一组环境和人物（环境——冬日黄昏时车来人往的街头；人物——充满爱心的少年陆天、流浪狗朵朵）。请同学们根据这组环境和人物，思考一下你会创设什么样的情节让故事一波三折？

生1：在冬天里，小狗被路人挤到马路中间，小狗非常寒冷而且受伤了，但是宠物店的老板

不愿意救小狗。

师：你在短时间内设置了三个情节，情节也有“波澜”，非常不错，但是老师想让你把“高潮”部分的情节再突出一些，可以通过人物和环境的描写来推动情节的发展，其他同学也想想应该怎么说。

生 2：老师我来！我是这样想的，街头人来人往，流浪狗被挤到了路中间，陆天看到后“急跺脚”，没想狗跑到了他身边，于是他给狗起名叫“朵朵”，但狗看起来很冷而且还受伤了，于是他把自己的外套给狗盖上急忙找宠物店，可是附近没有一家店，他跑了好远好远，路上还摔了一跤，已经到了傍晚，陆天终于找到了一家宠物店，可是老板却要关门了，陆天哭着说朵朵对他很重要，拜托店主给小狗治伤，终于店主被陆天感动，朵朵得到了救治。

生 3：老师，我想得和他不一样，我想象的陆天是一个退役老兵，已经 73 岁了，他双目失明，冬日的街头格外寒冷，只有叫朵朵的流浪狗一直跟在他身后陪伴着他，它非常忠实、也很活泼，但当他们过马路时，一辆车疾驰而来，幸亏陆天听觉特别灵敏，他马上反应过来，推开了朵朵，他自己迎了上去……忽然他从梦中惊醒，幸好这只是一场梦。

从生 2 和生 3 的回答中可以看出，经过教师的引导，学生能够利用环境与人物的冲突来建构情节，抓住了“冬日黄昏”和“车来人往”这两个环境要素，故事的编写也与真实的生活进行了联系，具有一定的真实性。说明教师只要能为学生营造真实有趣的、贴近学生生活的交流语境，并加以准确的“方向性”引导，学生能够侃侃而谈，并通过聆听他人的对话交流取长补短，促进个体言语活动经验的提升，实现学习共同体的构建。需要注意的是，交流情境中不论是学生间的讨论交流还是师生间的问答互动，都应尽量规避泛化的交流，教师可以采用“主问题+子问题”的设问方式进行追问，只有教师高质量的、具有启迪思维的“问”，学生才能反馈高质量的“说”。

除此之外，学生间的“口头作文”交流也是一个比较好的交流语境，作为学生通过口头的语言表达来创作习作的一种形式，它不是日常的口语交际，不仅仅需要学生具备良好的口语表达能力，更要遵循作文创作的基本规范，围绕习作主题和习作要求进行有目的口头创作，所以口头作文在内容表达和思维的逻辑性上较口语交际来说有更严格的要求。教师可以这样实施，第一，在习作课前告诉学生将要进行的习作主题，让学生在课下先去充分的准备习作素材。第二，在习作课上，教师鼓励学生根据自己的审题角度、习作素材、结构布局、中心思想四个方面分别阐述自己的观点；之后由其他学生分享自己的看法并提出自己的改进建议；老师再根据两位同学的发言和本次

习作的要求给出具体的指导意见（指出表达是否简明连贯、逻辑清晰、符合语法规则和具体的语境）；学生反思自己的口头习作，在完善口头作文内容的基础上结合习作提纲完成习作。第三，在习作课后，学生需要根据老师的评改意见总结本次习作的不足之处。同理，教师在日常的语文教学中也应有意识的在口语交际、阅读教学等环节中给学生提供言语表达的机会，为学生营造良好的交流环境，帮助学生不断丰富自身的言语活动经验，提高语言表达能力。

## （二）通过多种思维活动培养思维能力

### 1. 以单元习作主题促进方法迁移

单元学习早已成为我国基础教育教学改革与课程改革的重要课题，实施单元学习能够改变过去课时主义的弊端，帮助教师统整教学目标和教学思维，引领学生跳出碎片化的学习过程，通过构建具有整体性特点的学科知识体系，加深学生对所学知识的内化与理解，从而帮助学生在真实的情境中实现知识的迁移、运用。

部编教材立足于单元学习的理念，较人教版而言新增了专门提升学生习作能力的习作单元，从三年级上册教材以后在每个学期的中间安排了习作单元，习作单元由导语、两篇精读课文、交流平台、初试身手、两篇习作例文、学生习作一共六个板块组成，改变了以往习作训练较为分散、零碎的编排形式和课时主义目标的单一性状况，通过提炼习作单元的核心目标，能够有效指导本单元的习作教学。因此，教师备课时应分析课程标准、教材、学情的基础上，结合习作单元的核心目标，从知识与技能、过程与方法、情感态度价值观三个方面来确定具体的习作教学目标。以五年级下册的人物描写习作单元为例，本单元安排了《人物描写一组》《刷子李》和习作例文《我的朋友容容》《小守门员和他的观众们》，让学生通过具体的事例把人物写具体；学会从人物的语言、动作、心理、神态等特点入手，进行具体的细节描写，因此，应将本单元的核心目标应确定为——“学写人物描写方法，将人物特点具体化”，教师在进行单篇的课文教学时，也应围绕这一目标带领学生学习课文中的作家如何对人物进行描写，如何才能把人物的特点写具体，最后再根据这一核心目标来实施统整、精准的习作教学，以习作教学片段为例：

师：同学们，我们回忆一下习作例文《我的朋友容容》中是通过什么事例来表现人物特点的？

生：通过描写容容给“我”取报纸、送报纸来表现的。

师：那么在描写容容给“我”取报纸、送报纸时用到了什么手法呢？又表现了蓉蓉什么

样的特点？

生：用了语言、动作、神态的描写手法，表现了容容助人为乐、忠于职守的特点，在容容给“我”寄信这里还表现了容容天真可爱、充满好奇心的特点。

师：假如老师给出习作题目——报刊亭的老板记忆力超群，谁来说说应该抓住老板的什么特点写？你又会选择哪些事例来证明老板记忆力超群呢？小组讨论一下，我们再交流。

生：我会抓住“记忆力超群”这个特点进行描写。通过“他能把地图上的地名和位置都记住”“他记住了我的生日和我昨天说过的话”来证明。

师：同学们，那你们说这三个事例中哪个更能体现报刊亭的老板记忆力超群？

生：第一个更能体现。

由此可见，通过单元化教学的方式，教师既做到了习作方法的传授，又有效解决了思维层面上的问题，帮助学生实现了习作方法的迁移，学生在动笔创作中便不再“无法可依”，单元化教学的理念同样在其他语文教学部分适用，这充分体现了教师们的教学智慧。此外，教师在安排相关内容的拓展阅读时同样还是应围绕本单元的核心目标进行素材的筛选与提供，全方位地落实习作单元的教学目标，帮助学生将本单元的知识和方法内化。

## 2. 以协作思维导图培养发散思维能力

思维活动在学生的整个习作过程中均有体现，作文中的很多技巧的讲授从本质上来说都是思维的外显形态，学生落实在书面上的语言就是将心理语言的“转译”，思维能力与学生的语言表达有着直接的关系，是习作能力的核心。

学生在习作中的构思是影响习作质量的重要因素，教师在进行作文指导时的关注点不妨从教学生“写什么”提升到引导学生“如何写”上。思维导图作为可视化的教学工具已经被众多专家学者所认可，大量的教学案例和实验数据也证明了思维导图确实可以激发学生的习作兴趣、发散学生的思维、拓宽素材选择面、提高谋篇布局能力、促进学生习作能力的迁移和内部知识的立体化和结构化。调查中的 N 小学将思维导图应用到了全学段和各个学科之中，不仅学生的思维能力得到了长久的培养，教师也通过这种方式开始关注教学内容之中的思维层面，重视学习方法的传授，但经过观察后发现，当前的思维导图在习作教学中的应用多是由学生独立完成，并且合作学习还停留在习作后的互评环节，因此当前的习作教学缺少习作前与习作中这两个必要环节的“合作”，同时也缺少同伴协作思维导图（以小组或团队的形式进行学习）的过程。

教师在习作教学中可以分三个阶段进行思维导图的习作教学，即习作前、习作中、

习作后。首先，在习作前教师主要围绕习作主题进行习作思路的引导，第一步教师要通过彩色的树状分支，分层次呈现思维导图，给学生留下思路发散的“初印象”；第二步要求学生以习作主题为中心进行联想与想象，从而发散思维，在此过程中为避免出现思路过于分散的情况，教师要根据各个分层对学生进行引导，帮助学生的习作思路按逻辑顺序进行广度和深度的延展。第三步，带领学生分析课本中“习作例文”的内容、结构、段落等，辅之思维导图呈现“习作例文”的构思，学生将其构思迁移到本次的习作主题上，形成自己的写作思路。其次，在习作中开展组内交流，这一阶段的主要任务是学生梳理清楚自己的习作角度和思路。学生先根据小组交流的成果初步画出思维导图使习作思路可视化，不同基础的学生可以通过互帮互助的形式完成，之后教师引导学生分析、检查自己的思维导图是否围绕中心展开、层次结构是否清晰合理、主次和详略安排的是否得当，与此同时，学生在自检的过程中随时进行反思并对思维导图进行修改和补充，为了使反思的过程落实，教师可以提问学生，让学生说出自己在绘制导图时存在的问题及其原因。最后，在习作结束后，学生根据老师展示的评分标准进行集体评改，学生在自行修改习作内容和思维导图后交于老师做批注，老师反馈后学生再根据修改意见重新绘制思维导图并修改习作内容，完成习作。

### 3. 以批判意识提高思维品质

思维品质是指个体独特的思维特征，思维品质的高低反映了不同个体间智力水平或思维方式的差异，同时也决定了思维的质量；批判是结合自己的生活经验对知识从不同角度进行解释。

小学5-6年级的学生多处于“习俗水平”发展阶段，正处于从“好孩子”意识向规则意识的转变过程中，在心理上已经初步具备了一定的独立思考能力和批判意识，而小学生的生活经历、接触的思想文化、受教育水平也都没有太大差距，所以同年龄段的学生思维模式差别不大，写出的习作作品也大同小异，一般来说习作内容均不具有深刻性和独创性，所以要改变这种现象就需要提高学生的批判意识，开拓习作思维。

比如在审题立意方面，教师要尊重学生多元化的解读角度，允许学生提出新颖的观点；在习作思路突破传统的思维定势，通过发散思维、逆向思维去建构习作框架，以培养学生善于在相同表象中找到不同因素的能力，引导学生带着批判的眼光去看待问题。如六年级上册第五单元的习作主题《围绕中心意思写》，要求学生围绕想要表达的中心意思，把重要的部分写具体，可以从同一件事情的不同方面或选择两件以上

不同的事例来写，以习作教学片段为例：

师：看到初试身手里《那些温暖的时光》这个题目，一个学生想到：春天到了，阳光散发着温暖，花儿沐浴着温暖，河水拥抱着温暖，小动物们享受着温暖；另一个同学却想到了：当我受伤时，老师仔细为我包扎；当我走路摔倒时，同学们热心地上前搀扶；当我第一次登台演讲时，大家用掌声给予我勇气。

师：看到这两组材料，你又想到了什么？

生：我觉得写温暖的时光可以从我们和同学、老师之间发生的事情，也可以写一些自然景物。

师：说得真好，同一个题目，我们可以从同一件事例的不同方面写，也可以从多个事例进行叙述，老师觉得以后的习作中同学们也可以把思路再打开一些，从多个角度或多个方面进行选材，只要抓住一个中心，也能做到把文章内容写得具体又全面。

本单元的两篇精读课文体现了不同的写作方法，《夏天里的成长》教会学生可以从不同的方面和不同的事例去选材，《盼》让学生知道如何突出习作重点，把重要的部分写具体，本单元的习作要求体现了对学生批判性思维的培养，对习作主题也没有限定，这样的习作命题形式突破了命题作文的封闭性，学生可以在一定的习作范围内有更多的选择展开合理的想象，感知习作所带来的自由。个体的思维不同，看待事物的角度亦不同，思维方式决定了个体思考时的视角，因此，教师应通过习作思路的引导，培养学生从多方面、多角度进行思考的能力。

#### 4. 以习作讲评促进思维提升

当前的小学作文评价环节大部分都是以教师批改为主，评改方式较为单一，学生并没有参与到评改环节，多数学生对教师所给的分数和评语也是看完后就抛在一边，这也导致了教师的评价并不会对学生有多大启发，评价效果低效；与此同时，小学生在评改环节中仍是站在创作者的角度，无法进行客观的自评。

在习作评改环节中，评价主体要尽可能多元化，将教师评价、学生互评与自评相结合；评价种类也要多样化，定性评价与定量评价相结合、集体评价与个别评价相结合、书面评价与口头评价相结合。首先，教师应给学生呈现具体的作文评价标准和对应的等级归类划分，让学生先从整体出发，对审题立意、表达构思、素材选择、书写工整程度等方面进行自我综合评价，再要求学生着眼于细节，根据老师的圈点勾画，对文章的字、词、句是否运用恰当合理进行品评斟酌。其次，通过学生间的互相评价，取长补短，学生要认真倾听他人的表达并有理有据的给出自己的客观建议，其他同学反思自己是否也存在这样的问题，学生互评的过程中教师要结合具体的点评内容指出是否合理。最后，教师根据本次习作中学生突出的问题进行整体的归纳和总结，学生

动笔修改自己的作文，学生修改前教师要在课堂上亲身示范修改方法并明确修改的要求，让学生反复阅读自己习作的基础上再利用修改符号进行认真细致的修改。

从学生的习作作品中可以发现，当前的作文评语多以书面性质的为主，且评语多为“主旨明确、情感真挚”等模式化的评价，较少有针对某一问题的精准评价和修改意见，因此，教师在写作文评价时应再细致一些，突出学生作文中的亮点和问题，字字珠玑的评语可以在学生的心理上增加对教师的认可度，更愿意听取老师提出的修改建议。

### （三）把握个体审美特点唤醒审美情趣

#### 1. 培养审美感知，增进体验与感悟

学生的体验和感悟是学生写“真作文”的基础。学生模仿范文对习作没有实质性的帮助，只是短期看起来作文变得“好看”了，但长期来看扼杀了学生对于世界的好奇和思考。习作的本质是学生能够运用文字和语言表达描述自己对某一事情的理解，只有把自己的思想表达出来，才能抒发出情感，一篇好的习作具备：素材新颖、结构清晰、表达手法丰富、思想独到四个特点。因此，学生想要写一篇好的习作首先要养成主动观察、记录生活的良好习惯，培养自己的审美感知力，这样在具体的习作教学中才能有表达的“感觉”，写出“真习作”。

学生在作品中没有真情实感，很大一部分原因是缺少直接经验，通过课外实践活动能有效解决这一问题，它不同于生活场景，是教师围绕学生的学习与发展情况精心设计的活动。基于语文核心素养的小学习作教学应以真实情境为依托，通过建构真实的问题情境来指导学生在实践过程中积累直接经验、丰富情感，并将情感外化到习作作品中，因此，课外实践活动是增进学生审美体验与感悟的有效选择。首先，教师在设计实践活动时要尽量保持学习任务与场景的一致性，以语文知识和习作要求为出发点，设计各种各样的活动，引导学生认真观察、积极思考和解决问题，从而使习作教学更好地为学生的素养发展服务。其次，在具体实施中，教师可以根据习作主题灵活设计活动方案，带领学生走出课堂，在体验感受的过程中欣赏美，将直接经验内化为有效的素材，使学生在习作时言之有物。

#### 2. 倡导多文体创作，鼓励表现与创新

语文学科有着开展审美鉴赏与创造活动的独特优势，可以潜移默化地陶冶性情、美化心灵、丰富精神、净化灵魂。需要明确，写真实性习作的确很重要，但“真实”

只是好习作的前提，作文之美不仅限于客观之美，学生还要在保证真实性的基础上达到创造美的高度，否则学生写出来的内容就是千人一面。而审美创造是极具个性化的精神活动，因此激发学生个性化的主观表现愿望就是习作过程中创造美的关键，学生对同一事物或不同事物的感受完全可以大相径庭，比如有些学生对课内的习作内容兴趣不大，但日常生活中喜爱文言文、诗词等表达方式，教师就可以鼓励这部分学生进行多种形式的文体创作，让学生通过诗歌、散文等形式来表达自己的思想感情，在征求学生同意的前提下还可以在全班范围内进行展示和欣赏，倡导学生选择自己喜爱的文体形式进行创作。

以六年级下册第四单元的习作《心愿》为例，本次习作要求学生“选择自己最想和别人交流的心愿”并写下来，旨在让学生表达自己的想法，允许学生根据自己的表达内容选择合适的表达方式，如记叙故事、写日记、写信、创作诗歌，文体不限但一定要鲜明，尤其书信和诗歌要注意基本的格式，以学生的习作片段为例：

片段一（日记）：

我的心愿是瘦成一道闪电。今天，我早上 6 点就起床、下楼，围着停车场和小花园跑了五圈，五圈下来跑得浑身湿漉漉的，快到中午的时候才上楼洗澡。中午吃饭时，看着那一桌美食别提我有多馋了，但是我告诉自己不能多吃。晚饭前我还独自在小操场上锻炼，跑一会儿跳一会儿，又出了一身汗才回家休息。我在睡觉前一称竟然才瘦了一斤，看来我还需要继续努力了。

片段二（诗歌）：

我愿是一位作家，写出长篇大论，让文坛震惊，让众人称赞。

我愿是一名医生，解救更多的患者，永远站在危机的最前线，让全世界知道我是医生。

我愿是一名教师，去培育祖国的花朵，让他们茁壮成长，成为中国的未来和骄傲。

片段一的小作者采用日记的形式，记录了自己从清晨到睡前的“减肥历程”，虽然语言较为平淡，但贵在真实，语言表达也较为流畅，中心突出；片段二的小诗人采用了诗歌的体裁，表达了自己成为作家、医生、教师的愿望，虽没有秀词锦句但语义顺畅合理，立意也比较高远。小学阶段 5-6 年级的学生只要具备初步的审美创造能力就可以了，教师要保护学生的创作积极性，只要学生能在表现真实生活的文字中传递出自己的主观感受，深入地了解自己的内心世界，教师就应该鼓励学生在抒发真情实感的基础上，帮助学生构造出自己独特的文学视角和感悟特区，以实现由一般表现向创造美的过渡。

### 3. 创设生活情境，丰富直观感受

教师在习作教学过程中存在情境创设方式单一，难以带学生深入习作情境的问题，究其原因在于教师没有充分利用教学资源。教师在进行习作教学设计时多是根据“教学参考书”对教材的编写目的、特点、教学重点难点等进行整体感知，再针对单元要求、习作要求进行深入分析，整体的备课环节中对习作情境的创设没有过多考虑教学资源的利用，而现代信息技术的应用能够在教学过程中将学生与自然社会连接起来，所以教学资源的利用是十分有必要的，教师对教学资源的运用否合理也会直接影响最终的教学效果，以六年级上册第四单元习作——《笔尖流出的故事》中的情境创设为例：

师：课件出示一组环境和人物（环境：尘土飞扬、公牛疾驰的大峡谷；人物：慈父木法沙，淘气、单纯的辛巴，阴险的刀疤）看到这组环境和人物，你们先猜猜它们之间会发生什么？我们一起欣赏下短片。（播放电影《狮子王》）

师：老师看你们刚才都睁大了双眼，用一个词回答有什么感受？

生：惊心动魄、精彩……

师：因为情节一波三折，这个故事才扣人心弦，哪位同学能帮老师找出具体情节？

（根据生的回答补充黑板上的情节图）

师：你们太厉害了，把情节都找出来了，但有个问题一直困扰着我，情节是不是随便就能设置呢？我们先来看看这两篇短文有何不同，哪篇写得更好？你的理由是什么？（出示两篇短文）

生：短文一中狮王被角马撞倒后仍然奋不顾身去救辛巴，而短文二中狮王面临“救儿子”和“享乐”两个选择，这个情节的设置不能体现出电影中狮王慈父的形象。

生：我也认为短文二中的情节设置有问题，影响了狮王的形象。

师：你们真棒！都发现了，情节设置的第一个要点是——

生：要和人物形象保持一致。（板书：符合人物特点）

师：刚有同学说第二篇短文让他觉得狮王不是一个好父亲，也就是说，你们认为狮王是——  
生齐喊：好父亲。

师：这个时候，你想到了你身边的哪个人？

生齐喊：父亲。

师：为何你们看到狮王想到了自己的父亲呢？

生：狮王为救辛巴被角马撞伤两次，却还忍痛去救自己的儿子。我想到了我的父亲每天辛苦工作，就是为了给我更好的生活，再苦再累，他也是默默无闻的。

生：……

师：是啊，虽然故事是虚构的，但是从情节中我们也能体会到浓浓的父爱，所以我们设置情

节的时候是否需要结合生活实际？（板书：结合生活实际）

师：狮王和我们的父亲一样都深爱着我们，所以你认为这个故事的主题是什么？

生：父爱如山、伟大的父爱、父母是最关心我们的人……

师：是啊，故事包含着浓浓的父爱，我们在设置情节时也应为主题服务，突出中心。因此，设置情节的时候，我们还需注意——（板书：符合主题思想）

师：现在你们已经知道情节设置的三个要点了，老师把创编故事的任务就交给你们了…（开始本单元习作主题的分析）

习作情境的创设从学生熟知的动画人物切入，教师顺势引导学生根据影片分析情节，先从感官上激发起了学生浓厚的学习兴趣，在之后的交流分享和对两个短文的对比分析中层层递进，学生不仅在情境中进行了较为深入的思考，联想到了自己的生活实际，也明晰了情节设计的三个要素：符合人物特点、结合生活实际、符合主题思想，为后续教师讲授本单元的习作教学做了良好的铺垫，学生在正式编写《笔尖流出的故事》中提供的三个场景和人物时，相当于“二次迁移”习作思路，因此在习作时不会有较大的困难。

由此可见，语文课程的教学资源种类广泛，教师可以通过充分利用生活化的教学资源创设情境，促进学生对习作主题的感知，达到调动学生的习作兴趣——丰富学生的习作素材——丰盈学生的情感体验——维持学生习作动机的目的。但教学资源质量的高低也是影响学生习作水平的因素之一，高质量的教学资源不仅可以开阔学生的写作思路还能丰富学生的语文知识、提高对文本的鉴赏能力，教学资源虽然是静态的，但学生进行习作构思的过程是动态的，教师应充分利用生活化的教学资源，将习作课堂与学生的生活实际建立起深度联系，从而打破习作课堂空间上的限制，为学生营造轻松活力的教学环境，发挥习作教学促进学生语文核心素养发展的价值。

除此之外，教师还可以在习作课堂中通过语言描述、多媒体播放图片和音频、实物展示等方式进行习作情境的渲染与烘托，唤起学生的情感体验，学生通过情境也会联想到自身的经历和素材积累，进行创作时便得心应手。

#### （四）汲取优秀文化精髓提升文化修养

##### 1. 扎根优秀传统文化，提升文化底蕴

语文课程对继承和弘扬中华民族优秀传统文化，增强民族文化认同感和民族凝聚力方面有着其他学科不可替代的作用。中华文化如同我们的黄皮肤一样，都是炎黄子孙独一无二的“底色”。中华优秀传统文化可以细分为：中华风情即民风、民俗、民情；

中华风韵即汉字、古诗等；中华风尚即优秀传统美德和品格、革命文化、爱国主义文化、社会主义先进文化等共三大部分。

小学阶段，文化教育的着力点应该放在“弘扬中华民族传统美德”上，体现在5-6 年级阶段的习作教学中就是要求学生要有弘扬和传承中华民族优秀传统文化的意识和态度。部编版五年级下册第七单元《中国的世界文化遗产》中要求学生选择一处自己感兴趣的中国的世界文化遗产进行习作，写完后与同学交流互评是否介绍的清楚，以教学片段为例：

师：颐和园历经 200 多年才有如今这般宏伟壮观的模样。大家看看这段文字是从哪两个方面来表现颐和园的历史变化的？（出示《颐和园简介》第 2 段：颐和园不仅历史悠久，还流传着神秘的故事。相传佛香阁里的佛像身体是从城隍庙找来的，佛头却在昆明湖中被发现，二者放在一起出乎意料的合适，这至今都是一个谜。）

生：从“时间”和“事件”两方面来写的。

师：对，那大家可以结合自己搜集的资料从文字中去推断一下 200 多年内颐和园一共经历了几次重要的事件？老师给大家个提示，可以根据简介的叙述脉络去找。

生：颐和园经历了建成、焚毁、重建、修复。

师：大家观察一下老师提供的片段和你们平常看的历史故事在表达上有什么区别？（出示《颐和园简介》第 3 段：颐和园的规模之所以宏大，是因为它经历了几个朝代的变化。1750 年乾隆皇帝建成颐和园。1860 年被英法联军焚毁，1988 年，慈禧以光绪的名义下令重建。1900 年，颐和园又遭八国联军洗劫，慈禧用巨款修复此园。）

教学案例中提供的颐和园素材，可以让学生对颐和园的历史发展和民间传说有一个初步的了解，通过本专题的学习也会激发学生的民族意识和家国情怀，在其他以文化为背景的专题习作中，教师可以让学生搜集关于中国传统节日的习作素材，包括经典的古诗词、谚语和俗语、历史典故等，学生在搜集的过程中会知道每一个传统节日都有独特的历史背景和典故传说，明白原来从小耳濡目染的节日习俗背后都有其特定的文化内涵，从而在此过程中产生深入了解传统节日和民间习俗的兴趣，学习更多文化知识。

值得一提的是，学生在搜集文化素材前教师应告知何为精华，何为糟粕，给予学生正向的文化引领，让学生从优秀的文化中汲取营养，形成正确的三观，从而落实立德树人的教育宗旨，教师对文化素材进行讲解时，既要引导学生理解文化的内涵，同时也要让学生体悟到文化对其自身发展和社会进步的意义，又要掌握好“度”，依据学生的心理发展水平进行适当的解读即可，点到为止，主要目的是为了把学生领进文

化的“大门”，让学生对文化有一个整体的感知和认识，要达到深层次的理解，还需要教师在日常的语文学习中逐渐渗透，引导学生慢慢感悟。

### 2. 积极“内承外纳”，树立文化自觉与自信

文化“理解”立足于文化“传承”，因此首先就要想办法把文化“传”下来，部编版教材对学生文化素养的培养也格外重视，通过精选文化主题类的经典文章，旨在让学生传承文化的同时也能加强对本民族文化的理解和认同，从而培养学生对本民族文化的自觉与自信。但当前的习作课堂上，教师对文化方面的内容多是视而不见，有的教师认为小学生学习文化方面的知识难以理解和吸收，是在做“无用功”，还有的教师没有采用恰当的方式对学生进行文化熏陶，令学生望“文化”而生畏惧。

基于这样的情况，教师在习作教学中应注意以下几点：第一，教学方法上，以学生喜闻乐见的形式将学生代入到文化情境之中。比如涉及到古今中外的寓言、民间故事、神话传说等，教师可以通过让学生讲故事或复述、表演的方式，还原人物形象和具体的故事情节，通过故事中对人物的描写和角色之间的对比衬托，会让学生直观感受到人物的性格品质，调动起学生对人物的爱憎情感，此时教师就要善于抓住这个“契机”，结合故事人物和具体事例让学生思考为什么这一人物的品质值得称颂，反思一下自己又是否具有这样的品质，从而为学生潜移默化地树立起正确的人生观、价值观，明确优秀文化对学生成长的意义。第二，教师在教学中不应只偏向对中国传统文化的渗透，也要让学生以包容借鉴的态度感受外来文化的魅力，世界各国的优秀文学作品是一个巨大的宝藏，从小学阶段的习作而言，无论是泰戈尔式的诗歌，还是莫泊桑式的小说、莎士比亚式的剧本，都是我们习作教学的宝贵资源，教师要秉承“内承外纳”的教学理念，即对我国传统文学作品的体裁和写作方法继承的同时，也要积极鼓励学生阅读世界名篇佳作，尝试学习小说、诗歌、剧本等多种体裁和写作方法，培养学生的创作兴趣和文学素养。第三，教师可以选择课本中节选的长篇文学作品，并充分利用教学资源，开展以文化为主题的综合性学习活动，除此之外，教师也可以给学生推荐世界范围内与文化相关的优秀纪录片或其他学习资源，给学生提供更多深入了解世界文化的渠道，做到“主阵地用力，多渠道并行”，从而拓展学生的文化眼界，提高自身文化修养。



## 结 语

基于对语文核心素养理念的理解,针对现阶段基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学存在的问题,提出了通过强化语言感知促进语言整合、通过多种思维活动培养思维能力、把握个体审美特点唤醒审美情趣、汲取优秀文化精髓提升文化修养的教学对策。通过研究发现,语文核心素养的理论不仅可以指导小学 5-6 年级的习作教学,为基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学存在的问题提出对策,而且可以改善学生习作态度不积极,习作目的功利化;语感和语用知识缺乏,阅读与素材积累不足;习作思路浅显混乱,迁移能力较弱;审美素养有待提升,真实情感难以表达;文化感受力及理解能力有待提高等问题。

笔者研究能力有限,研究仍存在许多不足之处,如本论文的调查对象仅是呼和浩特市 N 小学的 5-6 年级学生,调查的地区和涉及的学段范围较小,无法得出全市小学生语文核心素养在习作教学中的培养情况。笔者期望本研究可以为未来的学者提供基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学问题与对策方面的研究思路,为小学 5-6 年级的习作教学研究贡献自己的绵薄之力。



## 参考文献

## 1. 连续出版物

- [1] 张娜.DeSeCo 项目关于核心素养的研究及启示[J].教育科学研究,2013(10):39-45.
- [2] 郭宝仙.核心素养评价:国际经验与启示[J].教育发展研究,2017,37(04):48-55.
- [3] 刘永凤.国际“核心素养”研究的最新进展及启示[J].全球教育展望,2017,46(02):31-41.
- [4] 张华.论核心素养的内涵[J].全球教育展望,2016,45(04):10-24.
- [5] 蔡清田.核心素养与学校课程的连贯与统整[J].全球教育展望,2017,46(1):24-34.
- [6] 辛涛,姜宇,林崇德,师保国,刘霞.论学生发展核心素养的内涵特征及框架定位[J].中国教育学刊,2016(06):3-7.
- [7] 刘晟,魏锐,周平艳,师曼,刘坚.核心素养如何落地——来自全球的教育实践案例及启示[J].人民教育,2016(20):60-67.
- [8] 张鹏,蔡清田.“核心素养”在追求共性的同时也应注重差异——基于差异视角的“核心素养”实现策略分析[J].教育理论与实践,2017,37(28):49-54.
- [9] 王辉晖,辛涛.基于核心素养的课程改革之关键问题[J].人民教育,2017(Z1):37-40.
- [10] 朱立明,马云鹏.核心素养:敢问路在何方[J].全球教育展望,2019,48(03):3-10.
- [11] 喻平.发展学生学科核心素养的教学目标与策略[J].课程.教材.教法,2017,37(01):48-53.
- [12] 贡如云,冯为民.高中语文核心素养的实质内涵及培育路径[J].教育理论与实践,2017,37(05):52-54.
- [13] 潘勇.语文核心素养:“表达力”和“思考力”——基于 PISA 最新分析报告[J].首都师范大学学报(社会科学版),2017,(3):145-152.
- [14] 罗晓晖.语文的核心素养与语文教学[J].教育科学论坛,2016(20):32-35.
- [15] 计宇.小学语文核心素养的构成与培养路径[J].教学与管理,2018(17):40-42.
- [16] 曹莹.小学生语文核心素养培养刍议——以小学语文课堂教学为例[J].西安文理学院学报(社会科学版),2017,20(06):90-93.
- [17] 陈先云.小学语文核心素养清单[J].小学语文,2017:1-2.
- [18] 温儒敏.如何用好“统编本”小学语文教材[J].课程.教材.教法,2018,38(02):4-9.
- [19] 王喜斌,王会娟.小学语文学科“核心素养”的内涵及其实现路径[J].教学与管理,2018(12):81-83.
- [20] 袁国超.基于语文核心素养的学生审美感知能力的培养[J].中小学教师培训,2017(5):48-50.
- [21] 曾凤蓉.基于支架式教学理论的环境描写习作教学[J].语文建设,2020(04):39-42.
- [22] 李凤菊.紧扣特点因“段”施教——不同学段习作教学策略浅谈[J].语文建设,2019(18):42-44.
- [23] 徐林祥,郑昀.对语文核心素养四要素的再认识[J].语文建设,2017(31):20-25.
- [24] 庄素芳.提升小学生写作核心素养的实践策略[J].上海教育科研,2017(10):93-96.
- [25] 张长亮,汪溪.核心素养视野下作文教学的新思路[J].教育与教学研究,2016,30(11):118-122.
- [26] 刘春文.单元目标导向的“单元整体课程”框架体系建构现状及策略[J].语文教学通讯,2019(08):50-53.
- [27] 温儒敏.立足“语文核心素养”,切实提升教学质量——在教育部举办部编小学语文教材使用培训会上的讲话[J].小学语文教师,2019(Z1):23-32.
- [28] 官炳才.“语言建构与运用”的教学实施策略[J].中小学教师培训,2017(07):46-50.
- [29] 许丽青.小学语文核心素养下的习作教学[J].天津教育,2019(09):182-183.
- [30] 管贤强.审美鉴赏与创造:文学教育发展的新动向[J].课程.教材.教法,2018,38(02):46-50.
- [31] 刘妍,马晓英,刘坚,魏锐,马利红,徐冠兴,康翠萍,甘秋玲.文化理解与传承素养:21世纪核心素养5C模型之一[J].华东师范大学学报(教育科学版),2020,38(02):29-44.
- [32] Tom Dobson,Lisa Stephenson. Primary pupils' creative writing: enacting identities in a Community of Writers[J]. Literacy,2017,51.

## 2. 专著

- [1] 吴忠豪.外国小学语文教学研究[M].上海:上海教育出版社,2009.
- [2] 林崇德.21世纪学生发展核心素养研究[M].北京:北京师范大学出版社,2016.
- [3] 高茂军,王英兰.核心素养引领下的课堂教学革新[M].天津:天津教育出版社,2018.
- [4] 李玉勤.小学习作教学的突围与实践[M].芜湖:安徽师范大学出版社,2018.
- [5] 钱本股.小学作文教学疑难问题解答[M].福州:福建教育出版社,2017.
- [6] European Commission.Key competences for lifelong learning: European reference framework[M],2007.

## 3. 学位论文

- [1] 胡唐芳.基于语文核心素养的小学高年级习作教学研究[D].扬州:扬州大学,2018.
- [2] 高玉荣.基于语文核心素养的小学习作教学设计[D].济南:山东师范大学,2019.
- [3] 马艳红.基于课堂教学的小学语文核心素养现状及培养策略研究[D].呼和浩特:内蒙古师范大学,2019.
- [4] 陈嘉怡.基于构式语法的小学中段习作教学策略研究[D].武汉:华中师范大学,2020.
- [5] 史晶.基于艺术情境创设的小学语文习作教学的行动研究[D].重庆:重庆师范大学,2016.
- [6] 田甜.小学高年级习作教学开展多元评价的行动研究[D].贵阳:贵州师范大学,2019.
- [7] 温明贤.思维导图在小学五年级语文习作教学中的应用策略研究[D].沈阳:沈阳师范大学,2020.
- [8] 陈雪晴.基于语文学科核心素养的小学语文群文阅读教学实践研究[D].重庆:重庆师范大学,2019.
- [9] 张春雨.基于交际语境写作理论的小学习作教学策略研究[D].天津:天津师范大学,2020.
- [10] 张雪.部编小学语文教材习作单元教学设计与实施策略研究[D].济南:山东师范大学,2020.
- [11] 高迎迎.思维导图在小学高段习作教学中应用的实验研究[D].石家庄:河北师范大学,2018.
- [12] 石轩.小学生协作思维导图促进习作的策略研究[D].烟台:鲁东大学,2019.
- [13] 尹丽.基于核心素养下的小学语文课堂教学设计的研究[D].锦州:渤海大学,2018.
- [14] 江萧雪.小学高段习作教学中小组合作互评运用研究[D].重庆:西南大学,2020.
- [15] 饶芳.小学语文第三学段习作教学研究[D].桂林:广西师范大学,2018.
- [16] 孙慧旭.核心素养视域下小学高年级学生习作创新能力培养研究[D].贵阳:贵州师范大学,2019.

## 4. 国家标准

- [1] 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2011版)[S].北京:北京师范大学出版社,2011.
- [2] 中华人民共和国教育部.普通高中语文课程标准(2017版)[S].北京:人民教育出版社,2017.

## 5. 报告

- [1] OECD.The definition and selection of key competencies: Executive summary[R]. Paris, France: centre for Educational Rrsearch and Innovation,2015.

## 附录 1

## 基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学问题调查

亲爱的同学：

你好！为了能深入了解现阶段大家的习作水平，有针对性地解决大家在习作方面的困惑，本人特编制此调查问卷。本问卷实行匿名制，调查结果只用于学术研究中，请各位同学根据实际情况和真实想法放心填写。最后，再次衷心感谢各位同学，祝各位同学学习进步！

要求：除题目后标明“可多选”的题目外均为单选题，请在符合的选项上画“√”。

## 一、您的基本信息

1. 所在班级：\_\_\_\_\_ 2. 性 别：\_\_\_\_\_

## 二、选择题

## 对学生习作情况的基本了解

## 1. 你认为作文是什么？

- A. 是必须完成的作业和考试内容                      B. 是华丽的辞藻和高大上的语言  
C. 是我记录真实生活，丰富内心世界的桥梁              D. 是我与人交流的载体之一

## 2. 一般情况下，在写作文或日记之前你的内心活动如何？

- A. 特别惆怅，不想写                                      B. 不喜欢也不讨厌，没有感觉  
C. 有创作的欲望，但会担心写不好                      D. 充满灵感，迫不及待想要表达自己的想法

## 3. 当你外出游玩或者某一天经历了特别有意义的事情会及时记录吗？

- A. 从来不会              B. 老师要求时会              C. 偶尔会自觉记录              D. 总会自觉记录

## 4. 你认为自己在习作中最难以解决什么问题？（可多选）

- A. 字数达标              B. 无错别字、正确使用标点              C. 无语病且通顺的组织语言  
D. 选择合适的素材并加以运用                      E. 心中有想法，落笔时“有口难开”  
F. 审题及立意（中心明确）                      G. 结构（分段）合理，思路通畅

## 5. 通过作文课你收获了什么？

- A. 积累好词好句及素材                                      B. 学习表达方式和写作技巧  
C. 培养了语文思维能力                                      D. 通过分享交流，锻炼语言表达能力

## 语言建构与运用能力方面

## 6. 你的语言（书面）表达能力怎么样？

- A. 很一般                      B. 较薄弱                      C. 还可以                      D. 很好

## 7. 你在写作过程中如何把想表达语言落在书面上？

- A. 随想随写    B. 草稿纸上不断修改后再誊写  
C. “打腹稿”（在心中组织语言）                                      D. 凭借语感，但会注意表达的逻辑

## 8. 你是否会主动阅读优秀的文学作品（以儿童文学、名著为主）？

- A. 从未主动地读完一本书                                      B. 在老师和家长的督促下会读  
C. 偶尔会主动翻阅感兴趣的书目                                      D. 阅读已成为一种习惯，会主动读完整本书

## 9. 你是否有积累素材的意识，又是怎样积累的？

- A. 从来不会进行积累    B. 看到可能用在习作中的素材才去积累  
C. 常会参考老师课上所提供的素材类型主动积累  
D. 已经形成积累的习惯，会根据自己的喜好及时记录



- C. 渠道不固定，但看到感兴趣的内容会去查阅偶尔会主动翻阅感兴趣的书目  
D. 会通过阅读整本书的方式去主动学习和了解
23. 你是否能通过具体的时代背景（历史文化）对文学作品所表达的内容进行深层次理解？  
A. 理解起来较有难度      B. 不能理解      C. 可以大致理解      D. 完全可以
24. 当涉及与传统文化相关的习作主题时，老师是否会联系生活实际使你们理解文化的内涵并明确这些文化对自己成长的意义？  
A. 从未                      B. 偶尔                      C. 经常                      D. 每次都是
25. 你觉得小学生有责任去继承和弘扬中华文化吗？  
A. 没有考虑过这个问题  
B. 太遥远，与我无关  
C. 我年纪还小，等我长大了再去继承和弘扬  
D. 中华文化博大精深，我理应承担起这份责任，让更多人了解中华文化

## 附录 2

### 基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学访谈提纲

一、访谈目的：了解基于语文核心素养的小学 5-6 年级习作教学存在的问题及原因

二、访谈对象：呼和浩特市 N 小学语文教师

三、访谈时间：2020 年 11 月 20 日

四、访谈基本流程：

#### （一）自我介绍

“老师您好，感谢您接受本次访谈，我叫周慧，是内蒙古师范大学 19 级教育学院的一名研究生，目前正在做有关小学语文核心素养和习作教学方面的调查研究，本次访谈为了解当前小学 5-6 年级语文习作教学中存在的问题及原因。因此，特向老师请教一些专业性的问题，本次访谈大约会占用您 15 分钟左右的时间，感谢老师的配合。”

#### （二）访谈的主要内容

本次访谈，一方面，旨在了解当前小学 5-6 年级语文习作教学的情况；另一方面，旨在了解语文核心素养在当前习作教学中的落实情况。

#### （三）消除疑虑

本次访谈仅为本人研究使用，不会泄露您的个人信息和访谈记录，请您放心回答。

#### （四）正式访谈

1. 您习作课的教学目标一般包含哪些？您的习作教学过程一般包括几个环节？
2. 您认为学生的语言建构与运用能力在习作指导（体验和感悟）和习作评价（欣赏和评价）哪个环节中更能有效提升？原因是什么？
3. 您认为习作中反映出来的学生思维能力不足的原因是什么？您是怎么解决这一问题的？
4. 您认为学生难以写出富有真情实感文章的原因有哪些？
5. 您认为学生文化传承意识薄弱的原因是什么？

结语：您的观点明确，分析鞭辟入里，对于我的研究来说十分有帮助！由衷地感谢老师答疑解惑！

## 致 谢

时光荏苒，日月如梭，两年的研究生生活已经接近尾声，这一路走来，各位老师、家人和同学都给予了我莫大的帮助，在此只能用几句简单但真挚的话语来表达我内心的感激之情。

感谢我的导师于晶老师，从日常的专业学习到最后的论文撰写，每个阶段都给予了我非常多的关心和谆谆教导，一点一滴我都铭记于心，跟随导师学习的过程中，我知道了对于学术知识一定要有严谨的态度和不断钻研的精神，只有不断强化自己的理论知识才能更好的指导教育实践活动。感谢两年来授予我专业知识的众多老师，是你们严谨的治学态度和渊博的学识，给我们呈现了一堂堂准备充分的精彩课堂和一次次耐心细致的答疑解惑，引导我在小学教育这个专业的道路上不断前行。感谢实习学校N小学的校长、实习指导教师邹鸿老师以及其他给予我帮助的老师 and 可爱的同学们，是你们无条件的支持和配合才能让我顺利开展研究。最后，我要由衷的感谢家人一直以来对我无微不至的照顾和对我学业上的大力支持，让我能专心致志的全身心投入到论文撰写中；还有2019级小学教育专业的各位同窗，感谢你们两年来给予我学习上的督促和帮助，希望未来我们都能不断进步，为祖国的教育事业奉献自己的光和热。