

索取号: G633

密级: 公开

曲阜师范大学

硕士学位论文



小学中年级习作教学研究

研 究 生: 张萌萌
指导教师: 钱加清 教授
培养单位: 文学院
一级学科: 教育学
二级学科: 课程与教学论

完成时间: 2015 年 3 月 10 日

曲阜师范大学研究生学位论文独创性声明

(根据学位论文类型相应地在“□”划“√”)

本人郑重声明：此处所提交的博士□/硕士☒论文《小学中年级习作教学问题研究》，是本人在导师指导下，在曲阜师范大学攻读博士□/硕士□学位期间独立进行研究工作所取得的成果。论文中除注明部分外不包含他人已经发表或撰写的研究成果。对本文的研究工作做出重要贡献的个人和集体，均已在文中以明确的方式注明。本声明的法律结果将完全由本人承担。

作者签名：张萌萌

日期：2015.5.29

曲阜师范大学研究生学位论文使用授权书

(根据学位论文类型相应地在“□”划“√”)

《小学中年级习作教学问题研究》系本人在曲阜师范大学攻读博士□/硕士☒学位期间，在导师指导下完成的博士□/硕士☒学位论文。本论文的研究成果归曲阜师范大学所有，本论文的研究内容不得以其他单位的名义发表。本人完全了解曲阜师范大学关于保存、使用学位论文的规定，同意学校保留并向有关部门送交论文的复印件和电子版本，允许论文被查阅和借阅。本人授权曲阜师范大学，可以采用影印或其他复制手段保存论文，可以公开发表论文的全部或部分内容。

作者签名：张萌萌

日期：2015.5.29

导师签名：李平如清

日期：2015.5.19

摘 要

在基础教育改革精神的指引下，小学语文教学进行了从内容到教法的大变革，习作教学作为语文教学的重要方面，在尊重学生主体性、贴近学生生活实际、注重写作实用性等方面取得了进展，教学的新模式、新做法层出不穷。然而习作教学在不断进步的同时，也在实际中出现了浮于形式、习作教学的阶段性特点不突出等问题，作文难的问题并未得到真正的解决。

本文将小学习作教学研究具体到第二学段(即中年级)，对这一学段习作教学中存在的问题进行分析后，结合这一阶段学生的特点，对教学进行了改进和探索：从学生习作兴趣出发，将学生的关注点引向习作本身；以课文为依托，进行有针对性的课堂读写训练；有效运用口语教学成果，为习作做好语言积累；采用多元化评价体系，提高评价的有效性。本文试图对这一特殊阶段的习作教学提出改良，从而帮助教师走好习作课堂的第一步。

论文主要有五个部分：

第一部分为绪论，包括研究背景、研究综述、研究意义、研究方法四部分。

第二部分为小学中年级习作教学特殊性分析，从这一特定学段学生的认知特点和习作目标特点进行论述分析，为下一部分提出中年级习作教学中的常见问题奠定理论基础。

第三部分在理论分析和实践的基础上提出了小学中年级习作教学中的常见问题，包括兴趣点不稳定、读写结合落实不到位、口语教学与习作教学的结合不当和习作修改等问题。

第四部分是论文的重点部分，主要针对小学中年级习作问题，从培养写作兴趣、读写有效结合、口语教学与习作教学相互促进及习作修改的有效性方面提出了改进建议。

论文的最后一部分是结语，这一部分对整篇论文的观点进行总结，并对研究中存在的困惑和尚未解决的问题进行了阐述。

关键词：小学中年级，习作教学研究，改进建议

Abstract

In spirit under the guidance of basic education reform, the primary school Chinese teaching from the content to the dharma, big bang project teaching as the important aspect of primary school Chinese teaching, to respect students' subjectivity, close to the actual student life, pay attention to writing practical aspects have made progress, the new model of teaching, the new methods emerge in endlessly. Project teaching in progress at the same time, however, in practice, however, also appeared in the form, your paper is not prominent problems such as phased characteristics, teaching composition difficult problem has not been true solution.

This article will research project teaching of primary school in specific to the second period(Mid-grade), the period of project teaching after the analysis of existing problems, combining with the characteristics of this stage of the students, the author explores the teaching is improved and, starting from the student studies the interest, the students focus to project itself; Based on the text, targeted training class, speaking, reading and writing; Effective use of oral English teaching results, to project completes the accumulation of language; Using diversified evaluation system, improve the effectiveness of the evaluation. Try to this particular phase of the project put forward the improvement of teaching, to help teachers get paper is the first step in the classroom.

Thesis is divided into five parts:

The first part is introduction, including four parts: research background, research significance, research status, research method .

The second part is the analysis of particularity in the mid-grade writing teaching. It analysis from a particular period of the students' cognitive characteristics and target characteristics in mid-stage, this part is the next part of the article theoretical basis for put forward common problems in mid-grade writing teaching.

The third part on the basis of theoretical analysis and practice put forward the common problems in teaching of primary school assignments at the intermediate and unstable interest points including oral, reading and writing with implementation does not reach the designated position, the combination of teaching and practice teaching and project modification.

The fourth part is key part of the thesis, mainly for primary school assignments at the intermediate level, from the effective combination to cultivate interest in writing, reading and writing, oral English teaching and practice teaching effectiveness of mutual promotion and project modification Suggestions for improvement are put forward.

The last part of the paper is the conclusion, it summarized the whole article, and expounded

the confusion and unsolved problems in this article.

Key words: Mid-grade of primary school, Research on assignments teaching,
Questions Implementation Proposals

目 录

绪 论.....	1
(一) 研究背景.....	1
(二) 研究综述.....	2
(三) 研究意义.....	3
(四) 研究方法.....	4
一、中年级习作教学的特殊性.....	5
(一) 中年级学生学习特点.....	5
1. 外部动机明显.....	5
2. 处于思维过渡期.....	5
(二) 中年级习作教学目标特点.....	6
1. 重视学生主体地位的发挥.....	6
2. 重视学生习作兴趣的培养.....	7
3. 重视习作与实际生活的联系.....	7
二、中年级习作教学中存在的问题.....	8
(一) 兴趣点不稳定, 动笔习惯欠缺.....	8
1. 喜爱情景体验, 不愿落实写作.....	8
2. 对习作题目的兴趣点不稳定.....	9
3. 对“说”有兴趣, 对“写”则不然.....	10
(二) 课内读写结合浮于形式.....	11
1. 只“读”不“写”.....	11
2. 训练目标不明确.....	12
3. 读“写”结合变成了读“说”结合.....	12
(三) 习作教学与口语教学分工不明.....	13
1. 弃之不用, 各自独立.....	14
2. 过度结合, 目标杂糅.....	14
(四) 习作评改作用实现不足.....	16
1. 评改形式单一, 忽视学生的主体地位.....	16
2. 评价标准模糊, 语言生硬.....	17
3. 批改落实不到位.....	18
三、关于中年级习作教学问题的改进建议.....	19
(一) 循序渐进, 做好过渡.....	19
1. 结合习作目标, 落实兴趣培养.....	19
2. 结合校本活动, 丰富习作命题.....	20
3. 结合实际生活, 丰富学生经验.....	21
(二) 以课文为依托, 进行有针对性的读写结合.....	22
1. 对句段结构的模仿——适当运用小练笔.....	22
2. 对课文形式的改写和续写.....	24
3. 对课文内容的评析.....	26
(三) 恰当转化, 把握口语教学与习作教学的平衡点.....	27
1. “说”“写”结合, 做好转化.....	27

2. 口语交际重积累, 习作教学要指导	28
(四) 建立有效的习作评价体系	29
1. 发挥学生主体性, 多种评改方式结合	29
2. 使用“易懂、鼓励、亲切”的评价语言	31
3. 逐层落实批改	31
结语	33
参考文献	34
在校期间发表的学术论文	35
致谢	36

绪 论

（一）研究背景

2001年，在党中央和国务院的领导下，教育部正式启动了新一轮基础教育改革，制定并颁布了一系列政策性文件和新的课程标准，这对中小学语文教学的影响是深远而持久的。在《义务教育语文课程标准（2011年版）》（以下简称《语文课程标准》）精神的指引下，广大教育工作者对语文教学的各个层面有了不同的认识，在教学实践中也进行了积极的探索，这种教学研究和实践的精神一直感召着我。

听说读写是语文学习的四个方面。对于母语为汉语的小学生来说，“听”和“说”作为语文学习的起点，从他们一出生就以各种形式进行着，“读”的能力也在他们接触了汉字之后，在生活中以不同的形式积累着，而“写”作为综合程度最高的一个方面，却是从小学三年级才正式作为独立的教学内容，出现在语文课堂上，小学中年级是习作教学的特殊时期，如何走好习作的第一步对学生来说至关重要。

《语文课程标准》中提出：“写作是运用语言文字进行表达和交流的重要方式，是认识世界、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。”^[1]

写作不仅是一些落实到笔头的文字，更是人的一种自我表达，对自己观念的一种阐释，也是让别人最准确地明白自己的方式。在社会中，我们需要恰当地与别人交流，在工作中，我们需要撰写各类工作总结、报告、申请，在生活中，我们编写短信、写信件、甚至记日记与自己对话，这些都需要“写”的能力来支撑。因此，写作的重要性不言而喻。

从一个人一生写作能力的培养来看，小学中年级的习作课堂，是一个人写作能力培养的第一站，基于这一学段习作教学的重要地位，广大一线教育工作者对这一时期的习作教学给予了很大的重视。然而长久以来，中年级习作浮于形式，教学形式虽花样繁多，习作能力却得不到真正的提高，教学效率低下，教师教学无从下手，学生写作无从下笔的现象一直存在着，习作的有效性仍未得到实现。

作为语文教学中最重要内容之一，习作教学的研究一直备受研究者的青睐，不仅是因为它在语文教学中重要的地位，更是由于它长久以来带给一线教育工作者们太多的困扰。习作，就像一例“顽疾”，虽然在研究者们的成果下有所缓解，但病情却反复无常，并未根治。在不同的阶段、不同的地域、不同的学生之中，症状也各不相同，对于这一“顽疾”的治疗，给教育研究者和一线教师们出了新的挑战。

在研究生的学习生涯中，我有幸得到了在教学一线锻炼的机会，小学三年级一年的语文教学实践，不仅帮助我从一个学生向教师角色转变，更引发了我对实际教学的许多思考，在这一阶段习作教学中得到的感悟和困惑，更让我觉得教学实践和研究是分不开的。

（二）研究综述

在中国知网（CNKI）《中国学术文献网络出版总库》中，以“小学习作教学”为主题进行标准检索，从1995年至2014年共检索有关文献817篇，其中硕士学位论文48篇，博士学位论文1篇。从文献发表年份分布来看，1995年至2005年期间，关于小学习作教学的研究文章共计50篇，而从2006年至今，短短十年间，相关研究文章数量达到767篇，是前十年研究文章数量的71倍，足见近年来随着新课改精神的深入，小学习作作为语文学习中最能体现学生语言运用能力的内容，受重视程度逐年增加，许多专家和一线教师对如何提高写作教学的效率，解决学生“写作难”的问题做了很多有价值的研究。

对检索到的文章做分类梳理后发现，近二十年以来，关于小学习作教学的研究主要集中在以下几个方面：以习作心理为对象进行研究，试图从动机和兴趣方面对小学生习作进行研究的主要有：许岩的《情绪、情感、动机与小学习作教学》（2011年）从心理学的角度解释学生在习作中的主体性、晁言芹的《小学生习作元认知的培养内容与策略研究》（2013年）对小学生在习作中的认知方式和认知内容进行了深入探索，并提出了有效的解决策略。对小学习作模式方面进行研究的主要有：衣萍的《小学体验式习作教学策略研究》（2012年）、闵巍的《“互动式”习作评改教学模式研究》（2012年）、辛巧莉的《支架式教学理论下的小学语文习作教学研究——以锦州市S小学为例》（2012年）、俞欣言的《小学语文习作记录袋应用研究——以F小学高年级为例》（2012年）、范雪红的《小学交流式作文教学初探》（2014年）等文章。将小学习作教学与其他学科相结合进行研究的代表性文章有：杨培凌的《小学口语交际课与习作课有效融合提高学生习作水平教学模式的探索》（2011年）、张曾的《在综合实践活动中培养小学生习作能力的作文教学研究》（2011年）等文章。

这些研究有的从理论层面对学生的写作心理和动机做分析，有的从实践角度探索适合课堂操作的写作模式，还有的试图寻找习作与其他课程的结合点，都为我们研究习作教学提供了宝贵的借鉴。

在整理资料的过程中，笔者发现，将小学习作教学具体到某一学段进行研究成为越来越多学者的共识。在检索到的49篇硕博学位论文中，关于小学高年级习作教学的研究文章有7篇，而以中年级习作教学进项研究的文章仅有3篇：曹阳的《小学中年段习作情感培养策略研究》（2009年）对这一学段习作中情感培养的重要性和培养方式进行了研究。姚兴宇的《大连开发区小学第二学段语文习作教学现状研究》（2012年）以大连开发区第二学段习作教学为研究对象，结合当地教育教学条件进行教学情况统计，从习作整体角度提出了改进建议。申巾英的《小学中学段习作教学中以读促写的策略研究》（2014年）从读写结合的角度，探索阅读对习作的促进作用，试图通过读写结合，使读写双起步的中年级学生取得双赢。

关注到小学习作的学段特点,将小学习作教学的研究与具体学段的特点相结合是研究的一大进步,然而,从研究文献所占的比重来看,小学中年级的习作教学研究与高年级的研究相比,较为薄弱,缺乏整体性研究。一段时期以来,习作教学逐渐受到重视,广大学者根据《语文课程标准》的精神,针对习作教学长期以来存在的难题,进行了很多有益的探索,提出了符合小学阶段习作特点的教学思想和模式,影响力较大的有:丁有宽的读写结合模式、李吉林的情景教学思想、张化万的生活作文、关注学生主体性的个性化作文等,这些教学模式和思想在广大中小学的习作课堂上逐渐推广,收到了积极的效果。然而,中年级是一个特殊的学段,学生的认知发展特点、习作教学的目标要求等都具有极大的特殊性,在教学模式使用和改革的过程中尚未受到足够的重视,针对中年级阶段典型问题的分析较少,需要进一步研究。

(三) 研究意义

万事开头难,作为一个人一生写作能力的形成初期,小学中年级的习作学习在学生的语文学习中占据着重要地位,这一时期形成的写作习惯、写作观点和写作能力,会对学生一生的书面表达产生影响。这一时期的习作学习,也是由口语表达向书面语表达转变的关键时期,许多学生在这一时期难以适应这种转变,容易产生对习作的逃避和厌倦心理,从而不利于整个语文学习的进行。

然而,好的开始也是成功的一半,中年级作为整个习作学习的关键阶段,如果学生顺利度过,并学有所获,形成正确的作文写作观、良好的写作习惯和积极的写作心态,对于以后的习作学习和整个语文的学习都有积极意义。

1. 理论意义

本文对习作中的常见问题和教学方法进行了理论层面的论述,并根据心理学原理对教师的教学行为和学生的学习行为进行分析,从理论层面剖析习作教学中的问题,并提出合理化建议,对广大教育工作者具有一定的理论启示意义。

2. 实践意义

基于中年级习作学习的特殊地位和现实问题,并根据自己实习期间在习作教学中的感悟,本文对小学中年级习作教学中的常见问题进行总结和分析,并结合教学实际,提出了一些改进性建议。这些建议有的是针对中年级学生习作学习的实际情况提出了一些新的做法,有的是对广大教师一直在实施的教学策略进行了一些改良,希望为小学中年级习作的教学提供一定的启示和借鉴。

（四）研究方法

在一年的教学实践中，小学中年级习作教学一直是我关注的重点，在教学中也遇到了一些困惑，做了一些尝试。在实践中发现问题并解决问题是教学研究最踏实的路子，我也遵循着这条路子来进行本课题的研究。

在课题的研究过程中，我主要采取文献研究法、案例分析法、访谈法、并结合自己的教学实践进行研究。

文献研究法：通过对中国知网等权威学术网站的搜索，对小学习作研究类论文进行学习，了解此类问题的研究成果和研究现状；借阅有关书籍和期刊，了解当前习作理论研究情况。

案例分析法：对有代表性的公开课和课堂教学实录及教师教案进行分析，从中发现有价值性的问题。

访谈法：对一线语文教师做习作教学方面的访谈，了解他们对习作相关问题的态度及他们在教学中的实际做法和困惑，作为研究的素材。

行动研究法：以自身的教学实践为基础，以解决中年级习作教学中的实际问题为研究主题，进行系统研究。

一、中年级习作教学的特殊性

中年级阶段的习作在学生的整个写作阶段占有重要地位，它的重要性是由这一阶段学生和学段的特殊性决定的。下面主要从学生的认知特点和这一学段的习作目标两个方面对中年级习作教学的特殊性进行论述。

（一）中年级学生学习特点

认知结构是指学生现有知识的数量、清晰度和组织结构。中年级的学生在低年级阶段已经具备了一定的字词积累，并通过了一定的看图写话和简单表达能力的训练，在这一基础上，逐步向更高模式转变。在学习动机和思维方式上，主要呈现出以下特点：

1. 外部动机明显

学习动机是指能够直接推动学生进行学习的一种内部动力，是激励和指导学生进行学习的一种心理需要，分为认知驱动力、自我提高驱动力和附属驱动力三个方面。由于年龄阶段和心理发展水平等因素，大部分中年级学生的学习动机属于附属驱动力主导，他们看重自我成就感，会因为老师和家长的赞许而努力把工作做好。

基于中年级学生的学习动机特点，培养学生对习作的兴趣，采用鼓励或肯定的评价方式促使学生更加主动地进行习作学习，是这一阶段教师需要关注的。

2. 处于思维过渡期

小学阶段儿童的思维从以具体形象思维为主逐渐过渡到以抽象逻辑思维为主，这种转变是思维过程中的质变，要经历整个小学阶段，思维的这种转变存在一个关键时期，大多数儿童的关键期在三、四年级左右。小学低年级儿童的思维活动在很大程度上是与具体事物及其生动形象联系在一起的。到了高年级，儿童虽然能够进行抽象的逻辑思维，却仍带有很大成分的具体形象性。而中年级阶段儿童的思维就同时具有具体形象和抽象概括的成分，呈现出过渡性特点^[2]。

基于这一时期学生的思维特点，在习作教学中重视学生的直接体验和情景创设，并逐步引导学生向抽象思维发展，培养其逻辑思维能力，发挥想象力，是教师在习作教学中的潜在任务。

（二）中年级习作教学目标特点

《义务教育语文课程标准（2011 年版）》习作的总目标要求：能具体明确、文从字顺地表达自己的见闻、体验和想法。能根据需要，运用常见的表达方式写作，发展书面语言运用能力^[3]。第一学段习作以写话的形式进行，从第二学段开始以课程的形式出现。

第一学段（1~2 年级）关于写话的目标要求有三点：

1. 对写话有兴趣，留心周围事物，写自己想说的话，写想象中的事物。
2. 在写话中乐于运用阅读和生活中学到的词语。
3. 根据表达的需要，学习使用逗号、句号、问号、感叹号。

第二学段（3~4 年级）关于习作的目标要求共有六点：

1. 乐于书面表达，增强习作的信心。愿意与他人分享习作的快乐。
2. 观察周围世界，能不拘形式地写下自己的见闻、感受和想象，注意把自己觉得新鲜有趣或印象最深、最受感动的内容写清楚。
3. 能用简短的书信、便条进行交流。
4. 尝试在习作中运用自己平时积累的语言材料，特别是有新鲜感的词句。
5. 学习修改习作中有明显错误的词句。根据表达的需要，正确使用冒号、引号等标点符号。
6. 课内习作每学年 16 次左右。

第三学段（5~6 年级）关于习作的目标要求共有五点：

1. 懂得写作是为了自我表达和与人交流。
2. 养成留心观察周围事物的习惯，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。
3. 能写简单的纪实作文和想象作文，内容具体，感情真实。能根据内容表达的需要，分段表述。学写读书笔记，学写常见应用文。
4. 修改自己的习作，并主动与他人交换修改，做到语句通顺，行款正确，书写规范、整洁。根据表达需要，正确使用常用的标点符号。
5. 习作要有一定速度。课内习作每学年 16 次左右。^[4]

结合课程的总目标，通过与第一学段、第三学段的目标对比发现，中年级的习作目标主要有以下特点：

1. 重视学生主体地位的发挥

学生是语文学习的主体，在语文教学中应充分发挥学生的主体性，这种主体性体现在语文教学的方方面面，相比起识字、阅读这些内化的教学内容，习作是学生情感和思想外

化的过程，因此，在习作教学中发挥学生的主体性尤为重要。

《语文课程标准》在中年级习作目标中明确提出，学生在这一阶段要能不拘形式地写下自己的见闻、感受和想象。我们可以看出，这一学段的习作目标注重学生的个人感受，要求写真情实感，写自己的所思所想，而不是为了迎合教师或其它评价体的口味而写假文、空文，学生的主体性和感受受到了重视。

2. 重视学生习作兴趣的培养

从第一学段的“对写话有兴趣”、“写自己想说的话”到第二学段提出的“乐于书面表达”、“愿意与他人分享习作的快乐”，《语文课程标准》对学生的习作态度和兴趣都给予了极大的关注。在第三学段的习作目标中，则没有对习作兴趣培养的专门论述，由此可见，在中年级阶段，培养学生对习作的兴趣和自信心仍是教师的重要任务。教师要减少学生写作的思想束缚，鼓励自由和有创意的表达，让学生在乐于作文的基础上，逐渐走向善于作文。

3. 重视习作与实际生活的联系

《语文课程标准》中关于写作教学的具体建议中指出：“在写作教学中，应注重培养学生观察、思考、表达和创造的能力”^[5]。学生的写作不仅仅是语言运用，也是他们观察世界、思考生活的过程。学生的真情实感从哪里来，就是从学生的实际生活中来、从学生的切身感受中来。《语文课程标准》重视习作和学生实际生活的联系，不仅是注重写作的真实性，也为学生的习作提供了广阔的空间，只有植根于丰富多彩的生活，学生的习作才能有源源不断的素材，学生的感受和思考才有来源、有意义。

二、中年级习作教学中存在的问题

（一）兴趣点不稳定，动笔习惯欠缺

作为动笔习作的第一站，小学中年级的学生对刚刚接触的习作有一定兴趣。在习作之前，他们所接触的书写，无论是写词语还是造句子，或是连线、回答问题，甚至简单的写话训练，这些表达都没有一整篇习作来得自由，习作自由的形式让他们觉得写作文这道题没有对错，只要我写了就行了，所以刚接触习作的中年级学生并不排斥。

为了培养学生对写作的兴趣，树立学生习作的信心，大部分教师能够对学生的习作评价采取正面鼓励的做法，在“乐于习作”的大环境下，学生的习作自信心得到尊重，习作难度较以往有所降低，这也是他们对习作有一定兴趣的原因。

然而，在习作初期培养学生对习作兴趣的同时，在教学实践中仍然出现了浮于形式、难以沉淀、习作目标得不到较好实现等问题，主要集中在以下几个方面：

1. 喜爱情景体验，不愿落实写作

卢梭在《爱弥儿》中提到：“感觉经验是构成儿童思想的原料。”小学阶段，尤其是小学中年级阶段的学生，由于社会经验缺乏，还处于具体形象思维阶段，在习作教学中通过创设情景，重视学生的个性体验，让学生在观察和体验中自悟自得，将自己的体验记录下来，进而完成习作成为许多语文教师的共识。

以苏教版小学语文三年级上册习作七为例，这篇习作要求学生利用自己的两个玩具编一个童话故事，在习作的最后，教材要求：请把你喜欢的玩具带到学校里来，摆一摆，玩一玩，再编一个童话故事。先把故事的大意讲给同学们听，然后写下来，比一比，看谁写的最有意思。在这篇习作的许多教学设计中，为了让学生更多地参与思考，活跃课堂气氛，激发编童话的兴趣，教师多采取小组合作的方式让学生编故事，并请各小组通过表演展示他们的故事情节和人物对话。中年级的小学生爱表现，这无疑是他们喜欢的一种方式，无论是小组共同商讨排练，还是在全班表演展示，学生们都表现得十分积极，但落脚到“用笔写下你们的故事”时，很多学生却不知道该怎么写，写出来的故事也出现缺乏条理性、对话不丰富等问题。

在小学生习作心理研究日益丰富的今天，学生习作的兴趣和感受逐渐受到重视，教师们在设计习作教学环节时，都会或多或少地加入学生参与或体验的环节，让学生和习作联系得更紧密。从学生的接受方式和兴趣出发，越来越多地关注学生的体验，这是小学生习作课堂的进步。

但是，一线教师也必须正确认识这些方式方法的使用。无论是“情景教学法”还是“生活作文”，它们都只是一种适合学生心理、更好地完成习作的教学理念和方法，它们的落脚点都应该是“习作”，而不是习作之外的形式。我们带学生走进校园，让他们发现春天，回到教室还是要想办法让他们写好自己眼中的春天，把自己的所见所闻、所思所想用文字表达出来，完成自我表达的过程，这样习作的目标才能得到实现。如果在这个发现春天的过程中，学生发现了原来没注意到的东西，感受了春的美丽和大自然的神奇，却写不出自己的感受和发现，那么这样的习作教学无论多么受学生欢迎，就习作的目标而言，也不能算完成。

2. 对习作题目的兴趣点不稳定

关于习作题目，小学中年级学生的兴趣点是与他们的经历和体验有关的。虽然这一学段的习作要求已经从第一学段的“乐于表达”上升到了“自由表达”，但对于中年级这个特殊阶段的学生来说，“乐于表达”的成分还是比“自由表达”重些。这也是情景教学法在小学中段习作课堂上广泛应用的原因之一。“乐于表达”侧重的是学生对习作的态度，而“自由表达”则更多地侧重能力。

在《语文课程标准》的指导下，教材的编写者们考虑到了这一时期学生的兴趣点和接受点，习作的内容一般是与学生实际生活联系较紧密的话题和形式，例如苏教版小学语文三年级上册习作二《我的自画像》、习作五《动物名片设计大赛》等习作题目的设计，都是建立在对这一时期学生心理、兴趣、直接经验与间接经验的充分考虑之上的，这样的题目，通常也是学生们完成较好的题目，它们没有理解上的难度，也没有太多硬性的要求，自由度很大。

但在实际的习作教学中，并不是所有的题目都是学生们得心应手的，对于那些抽象的、有一定难度要求的题目，学生们则较为抵触，缺少思考的兴趣，习作效果也不明显。拿写景的习作练习来说，通常是学生们头疼的一类习作，常见的小练笔题目《我眼中的秋天》、《校园里的春天》等，看上去跟学生的生活联系很近，其实不然。表面上春天秋天就在我们身边，无论是直接看到树木的枯黄、树叶的坠落、花瓣的凋零，还是间接从书本和文章中了解到的大雁南飞、秋高气爽，在教师眼中，学生似乎应该有很多方面可以写。然而，这些现象虽然学生看在眼里，却很难想在心里，这在他们眼中是再正常不过的现象，所有学生眼中的秋天都是一样的，有落叶、有残花和同学们加厚的衣服。在他们眼中，校园的春天和校园外的春天也是一样的，就是小草绿了、树木吐出小芽这些所有人都能看到的现象，这样的习作题目学生们无话可说，甚至千篇一律。这与教师的引导是分不开的，这些习作不是让学生笔下的秋天与别人的多么不一样，而是要让别人知道同样的景物给自己的感受是什么样，有的学生为绿叶的死去难过，有的学生却认为追赶被风吹起的一地落叶是

最有趣的事，这就是不一样的秋天，这种不一样不是看到的不一样，而是感受到的不一样。如果教师把开始的引导放在简单的景物引导上，对学生的理解帮助是不大的，很难激发他们写作的兴趣。

学生对习作题目的兴趣除了受习作体裁的影响外，还与他们的经验和理解能力有关。有的小学为了组织征文活动，要求三至六年级的学生每人写一篇题为《我的中国梦》的征文，这对中年级的学生来说明显过于苛刻，“中国梦”这个概念，即使是成年人理解起来都有一定的困难，如果教师在帮助学生解题时，将中国梦解为简单的“我的梦想”让学生来写，学生能够写出来，但与“中国梦”主题征文却没什么联系了，失去了活动的意义。这类过于抽象的习作题目，学生们理解起来困难，写起来更是无从下笔。

学生们对有些习作题目缺乏“好感”，有没接触过的原因，也有思维打不开、间接经验不足的原因，这都需要长期的积累和努力，不是一蹴而就的。

3. 对“说”有兴趣，对“写”则不然

很多教师认为，在“写”之前，一定要有话说，所以在习作落笔之前，比较重视口头训练，让学生自由说说自己的想法，比如《我最喜欢的玩具》一文的习作，这是一个贴近学生生活且学生们比较感兴趣的话题，每个学生从小到大都玩过数不清的玩具，这几乎是他们最熟悉的物品之一，每个学生看到这个题目甚至都不用等老师开口就已经在周围开始讨论起来了，等老师问道：“谁愿意起来跟大家说说自己最喜欢的玩具？”时，同学们早已掩饰不住内心表达与分享的欲望，个个都举起手来，想要说说了。这无疑是习作课上教师非常想看到的情境，每个孩子都有表达的强烈愿望。通常教师会请几位同学在课堂上说自己最喜欢的玩具，甚至会在课前让学生们将自己的玩具带来，一边展示一边说，没有机会向全班同学展示的同学，老师也会给大家小组交流时间，同学们热火朝天、有说有笑，这是他们在习作课上最喜欢的环节，人人都有表达的欲望，等到老师喊停时，他们才恋恋不舍地回到自己的座位上，似乎还有说不完的话，教师们觉得抓住了学生“意犹未尽”的时机，让学生们拿起笔来开始进行习作。

然而，热热闹闹的交流讨论过后，学生并不愿意静下心来将自己刚才所说的话整理成文字，相比起“写”，他们更喜欢起来说说、或者表演。

在小学第一学段，教师强调口头表达和写话训练，学生想写什么就写什么，对写作内容和方式都不加限制，到了第二学段则要尝试写完整的习作，如果不做好写话训练到习作训练的过渡，学生很容易感觉到写作困难而丧失兴趣。

学生爱“说”不爱“写”，也因为他们还处于习作的初期，尚未形成良好的写作习惯，不知道为什么要把说的话记下来，怎么记下来，这些都需要教师去引导。

（二）课内读写结合浮于形式

“读写结合”，通过阅读促进写作这一理念自提出以来就得到了小学语文界的广泛认同和长久的实践。杜甫的“读书破万卷，下笔如有神”也成为小学语文教师们对阅读和写作关系的新信仰。从教室里图书角的设立，到阅读课的独立，一线小学语文教师们为学生阅读量的扩大所做出的努力是不容置疑的。然而在小学中年级这个学生阅读量不足和阅读习惯尚未完全养成的特殊阶段，教师盲目地以单纯的扩大阅读量来期盼写作能力的提升，使这一时期的课内读写结合出现了效率低下，徒有其表等问题。

以下是笔者对青岛包头路小学五位小学中年级语文教师所做的访谈记录：

问题一：您觉得将读写结合这一理念引入小学中年级学生的课堂有必要吗？

五位教师普遍认为读写结合对于小学中年级阶段学生的习作学习来说，是一种很好的方式，这一时期是学生阅读能力提高的关键期和习作能力的起步期，在教学中以读促写，很有必要。

问题二：您在教学中有过读写结合的尝试吗？有的话，您是怎样做的？

五位教师都表示在教学中做过此类尝试，他们所执教过的班级，都非常注重阅读材料的积累。其中三位教师在课内阅读方面进行了读写结合的尝试。他们尝试的方式是根据课文内容给学生设计小练笔。

问题三：您觉得在课内读写结合中，最大的问题是什么？

有三位教师认为，课堂时间有限，小练笔无法真正落实。四位教师提出，在小练笔的设计上存在困惑，不知道如何更好地实现读写之间的转化。另外，三名教师还表示，因为刻意地设计，许多课堂小练笔最后都变成了根据课文内容填空等课内练习题。

根据访谈内容，我们可以看出一线教师对课内读写结合在小学中年级阶段实行是普遍认同的，但具体实践过程中，也存在着以下几方面的问题：

1. 只“读”不“写”

在中年级阶段鼓励学生多读书，扩大阅读量，做好语言材料的积累，早已成为广大小学教师的共识。从三年级开始，几乎每个学生都会有一本“素材积累本”，上面有好词好句的摘抄，也有整段和整篇文章的摘抄，教师将这个任务作为作业定期布置给学生，一个学期下来，积累厚厚的一本，看起来似乎收获不小。

然而大多数的“读写结合”就以这样的形式结束了，只“读”没“写”，把读写结合的“写”止步于简单的摘抄，这对小学生习作能力的提高，作用并不是太大。

同样的情况也存在于课内的读写结合中，中年级阶段，大多数教师对课文的教学设计，主要围绕三维目标对课文的词语进行讲解，对句子和课文的思想感情进行分析，这样能够

使学生获得一定的阅读分析能力，积累好词好句，但这只是做到了以读促写的第一步，如何将这些积累内化为自己的东西，并在习作时创造性地外化出来，大多数教师并未关注。

我们让学生做素材积累，本来是一件好事，但学生只把这当作一种任务去完成，因为他们并不知道为什么要做积累，应该怎么样积累。在他们的眼中，课文中没见过的词语就是好词，长一点句子就是好句，至于段落好在哪里，文章美在哪里，他们并不知道，因为教师并没有从习作的角度和他们分析。虽然在坚持做积累，学生却很少在自己的写作中感受到积累带给他们的好处，如此下去，积累就成了一项任务，以读促写就仅以积累的方式进行，只注重形式，忽视了效果，失去了它原本的意义。

2. 训练目标不明确

读写结合并不是读了就要写，而是带着一定的训练目的来进行。有的教师忽视训练目标，在没有对课文进行习作角度分析的前提下，盲目地在让学生根据课文内容进行写作练习，课文中出现了排比句就让学生练排比句，出现了反问句就让学生写几个反问句，也不让学生体会什么样的情况下可以用，用了以后有什么效果，阅读和写作之间没有发生联系，这样盲目地训练，东边一榔头，西边一棒槌，教师不知所教，学生不知所学，浪费了时间，也起不到什么效果。

3. 读“写”结合变成了读“说”结合

由于课堂时间有限，教师要照顾其它教学目标，课内读写结合往往由于现实原因，逐渐变成了读“说”结合。许多很好的练笔机会，由于时间不够，教师工作任务繁重，无法进行评改而没有得到真正的落实，只能以“说”的形式进行。

在一些观点性的问题上，教师通常会采用请同学们自由说说的方式，比如学习了《公仪休拒收礼物》一课，让学生说说如果是你，你会收礼物吗？为什么？再如学习了《争论的故事》一课，让学生谈谈有什么收获？对自己的生活有什么启示等等。

考虑到小学教学的实际，教师们不得已采取以“说”代“写”的方式也无可厚非，学生也确实能在这样的环节中得到语言表达能力的锻炼，但从习作能力的提高方面，效果则并不明显。

叶圣陶说，“好文章有个基本条件，必须积蓄于胸中的充实而深美，又必须把这种积蓄化为充实而深美的文字”^[6]这告诉我们，写作不仅是一种表达，更强调书面语言的表达，最终要落实为“文字”。在小学中年级阶段，我们并不要求学生做到“充实而深美”，但作为习作阶段从写话到习作的转折时期，小学中年级尤其要重视文字的落实。

相比起“读说结合”，将“说”落实到“写”更能引发学生对文本的思考，感受也会更深。更重要的是，“说”重在培养的是语言表达能力，而只有落实到“写”才能在语言

组织和书面表达方面有所提高，实现读写结合的目的。

（三）习作教学与口语教学分工不明

语言和思维是辩证统一的关系，思维是语言的源泉，语言是思维的外壳。这里的语言，不仅仅指口头语言，也包括书面语言。在写作中，没有源源不断的思维，语言就会匮乏，不知道说些什么、写些什么；没有丰富的语言积累，即使胸中有无限积蓄，也难以一吐为快。因此，处理好思维和语言的关系，让学生的思维能力和语言能力相互促进发展，是小学教师所要重视的问题。

在实际中，既有侃侃而谈却难以下笔的情况，也有吝于开口却挥笔自如的现象，这是书面语言和口头语言没有协调发展的原因。《语文课程标准》虽然没有明确提出将口语教学和习作教学相结合，但在不同学段对口语教学的目标要求，却是与习作教学相契合的。主要表现在三个方面：

首先，口语教学和习作教学都注重表达兴趣的培养。《义务教育语文课程标准（2011年版）》第一学段对口语教学的目标要求中提到：“有表达的信心。积极参与讨论，敢于发表自己的意见。”对写话的目标要求中则提到：“对写话有兴趣，留心周围事物，写自己想说的话，写想象中的事物。”^[7]第二学段习作要求学生：“乐于书面表达，增强习作的自信心。愿意与他人分享习作的快乐。”^[8]通过《语文课程标准》对学生口语交际和习作的要求可以看出，都注重培养学生表达的兴趣，注重学生表达欲望和表达信心的培养。

其次，口语交际和习作的进行都需要一定的素材积累。第二学段口语交际目标要求学生“听人说话能把握主要内容，并能简要转述”、“能清楚明白地讲述见闻，说出自己的感受和想法。”^[9]这两项要求实际上是以口语交流的方式，完成了学生对见闻的吸收和表达的过程，这本身就是一种内化的积累。而这一学段习作目标则要求学生“观察周围世界，能不拘形式地写下自己的见闻、感受和想象”，“尝试在习作中运用自己平时积累的语言材料。”^[10]习作是学生另一种对见闻无声的内化形式，但同样强调素材积累，习作中提到的“平时积累的语言材料”中，有很大一部分就来源于平时的口语交际。

最后，两者都注重表达方式和技巧的培养。第二学段口语交际要求学生：“能清楚明白地讲述见闻，说出自己的感受和想法。讲述故事力求具体生动。”^[11]这并不单纯要求学生“说”，而且还要“会说”、“说好”。习作方面也提出了“注意把自己觉得新奇有趣或印象最深、最受感动的内容写清楚。”“清楚”二字，说明这一学段的习作也在表达方面对学生提出了一定的要求，两者是相通的。

口语交际和习作虽然是语文学习的不同方面，但在实际中两者是相互促进的关系，但口语交际却不等同于习作，它们各自有各自的特点，“口头语言着力锻炼人的思维应变能力和适应社会的灵活性，而书面写作语言则可以锻炼人的思维的逻辑性、缜密性和深刻性。

语言的形态不同，其思维培养的着力点也不尽相同，两者不能混为一谈。”^[12]口语交际内容的记录并不能算作一篇习作，将一篇写好的习作读出来也不等同于口语交际。叶圣陶在《文章讲话》中提到“写一篇文章，预备给人家看，这和当众演说很相像，和信口漫谈却不同。”^[13]要想发挥口语交际对习作的促进作用，关键要把握好语言规律，正确地区分和转化口语和书面语。

口语教学与习作教学相结合对于中年级的习作教学来说是有意义的。一方面，口语交际为孩子的思维插上自由的翅膀，有助于学生在动笔之前在轻松的环境下进行思考，能够在一定程度上避免由于教师的过多干预而导致学生思维受到束缚。另一方面，口语交际的过程作为习作前的交流，能够丰富学生的语言材料，使学生之间彼此借鉴，相互学习，学生不至于无从下笔。

在实际的教学中，由于教师对口语交际和习作教学关系的不同认识，将两者结合进行教学时，也出现了不同的问题。

1. 弃之不用，各自独立

中年级语文教学相较于低年级的一个明显变化就是习作作为一项独立的内容出现在了课堂中，许多语文教师将三年级看作学生一生写作的起点，并在这一时期从零开始对学生进行习作指导，这其实是不符合语言规律的，虽然从三年级习作才以课堂的形式出现，但习作作为书面语，它的形成却是建立在充分的口语表达和抽象的语言片段积累基础上的，如果将习作独立于口语、阅读等其它语文学习之外，对学生的习作来说是十分不利的。

小学语文教材的每一单元都设计了口语交际练习，这些口语交际的主题都是与学生的年龄和生活紧密联系的，有的是让学生谈谈自己的课余生活，有的是让学生学会如何商量，还有的是让学生说说对某一件事有什么看法。这些主题的设定对于学生独立思考、看待问题、学会表达等能力的培养都有重要作用，而这些能力对于习作来说，也是同样重要的。在这几点上，口语教学和习作教学目标一致，如果将它们分离，对于教学的连贯性和统一性是无益的。

一些教师轻视口语教学，认为口语教学对成绩没有影响，没必要进行，草草了事，忽视了对学生口语能力的培养，进而影响到习作表达的兴趣和能力。

2. 过度结合，目标杂糅

口语教学和习作教学相结合的另一问题是将两者混为一谈，用习作的形式进行口语教学，用口语教学的成果代替习作。

(1) 口语内容书面化

在口语教学的过程中，一些教师比较注重课堂效果，让学生提前做准备，搜集资料或

将自己准备发言的内容先写下来，在进行口语交际环节的时候流利地读出来，并将这部分转化为文字的东西作为习作的积累。虽然在一定程度上避免了课堂上学生的交流内容空洞无物或缺乏条理，但这种方式实际上却是用书面语代替了口语练习，将书面语和口语练习混为一谈。

鲁教版小学语文三年级上册《语文园地二》中的口语交际部分，要求学生“讲名人故事”，课本中具体要求如下：最近，你读了哪些名人故事？把你知道的名人故事讲给同学们听。讲的同学要讲清楚，让别人听明白；听的同学要认真听，可以提问，也可以补充。听了之后有什么想法，大家可以交流交流。

名人的故事学生都或多或少知道一些，但是很少有三年级的学生能够脱口而出，将一个名人的故事讲得头头是道，对于一些积累较少的学生来说，甚至会觉得有困难，没有储备。这种情况下教师让学生提前预习、查找资料是无可厚非的。但是，如果让学生将要讲的名人故事写成稿件，第二天上课直接读出来，这样便会失去了口语教学的意义。

口语教学训练的是学生即时表达和语言组织能力，是需要结合具体交际情境进行的，而这种交际情境与我们在习作前所创设的情境是大不相同的，他们所使用的是不同的语言形式。利用口语交际的平台为写作积累素材是一种很好的方式，但如果过分讲究形式，而使口语练习成为写作的变体，就会因小失大，学生的语文全面发展就无从谈起。

（2）口语交际代替作前指导

这里提到的口语交际并不是教材中单独列出的口语交际，而是在习作前让学生以口语交际的形式，就习作主题进行口语训练，并将交流的内容作为习作内容的做法。

鲁教版教材的一个很大特点就是口语交际内容和习作内容主题相同，且口语交际被安排在习作的前面。一些教师在进行时往往两部分内容合为一体，用口语交际内容代替作前指导。鲁教版小学语文三年级上册第八单元是三篇与“爱”这一主题相联系的课文，29课《可贵的沉默》通过老师提问谁知道父母的生日引发学生的沉默，并学会主动表达对父母的爱，向学生渗透了亲人之间的爱。30课《给予树》通过小姑娘圣诞节用买礼物的钱帮助了更需要它的人，传递了与他人之间的爱。32课《掌声》则通过英子在同学们的帮助下走出自卑，展现了同学之间的爱。配合这一单元“爱”的主题，《语文园地八》的口语交际设计了“说说我们的爱”这一内容，要求学生结合具体事例说说我们生活中的爱。许多学生积极发言：“我说爸爸妈妈对我们的爱，我爸爸每天早上送我上学，妈妈每天做饭打扫卫生。”“有一次我生病了，妈妈给我倒水拿药，还送我去医院。”教师认为学生都能够通过事例来说明父母的爱，不会没有内容可写，于是省去了习作前指导，让学生在口语交际的基础上完成习作八——用一两件事写写父母对自己的爱。

下面是淄博市高新区实验小学三年级二班一位同学的作文：

妈妈和爸爸的爱

下面我要说三个爸爸妈妈对我的爱。

就是前天我睡着睡着，我突然发烧了，爸爸妈妈抱着我开着汽车把我送到了医院，给我打了针，让我又变好了。

第二件是每次吃东西的时候，爸爸妈妈总是说不愿意吃，给我吃，我去上学忘带小黄帽，回家拿的时候看见爸爸妈妈正在吃。

我考了 92 分，妈妈回家批评了我，我回到房间听到妈妈的嗓子都哑了。

奶奶生病了爸爸开车回安徽，我又生病了，爸爸又赶回来，这就是爸爸妈妈对我的爱。

这篇作文最大的特点就是口语化严重，甚至出现了学生平时说话带的口头语，文章介绍了好几个事例，但没有一件是“具体结合”来说明的，只是将之前口语交际的内容原封不动地记录了下来。从习作目标的完成来看，学生没有学会如何将一件事写具体。没有具体的叙述，也就没有深刻的感受，对父母的爱也只停留在浅层，这一单元的育人目标也没有很好地实现。

这种口语交际代替作前指导的方式对于学生习作的完成是不利的。教师没有从习作的角度对学生进行引导，学生意识不到习作和口语的区别，认为只要把说的话记下来就行了，没有正确的习作概念和文章意识，难以写出好的文章。

（四）习作评改作用实现不足

俗话说好文章“三分靠写，七分靠改”。习作评改也是习作教学的重要方面。良好的评改方式不仅能够架起师生间交流的桥梁，更能在习作习惯的养成方面给学生正面的引导。

中年级的学生刚刚接触习作不久，习作评改能力尚未形成，习作评改标准难以把握，在这一时期发挥教师在习作评改中的主导作用是无可厚非的。

传统的作文评改方式是教师批，学生改，这样单一的评改方式忽视了学生在作文批改中的主体地位和读者地位，造成了学生的被动和习作修改难有收效的现象，主要体现在以下几个方面：

1. 评改形式单一，忽视学生的主体地位

学生是语文学习的主体，学生的主体性地位应该贯穿于语文学习的始终。如果我们只关注学生在写作过程中的主体地位，却忽视他们在习作评改中的主体地位，那么学生在习作评改环节就是被动的，无法进一步发挥学生的主体性和创造性，对习作本身的促进作用也得不到实现。

对学生作文的评改一直是教师头疼的一项工作，教师工作任务繁重，几十人的习作由一个人来定优劣，本身就存在很大的局限性。一些教师带着主观性进行习作评改，导致学生为了迎合教师喜恶而出现假文空文，失去了写作本身的意义。苏教版小学语文第七册习

作一要求学生根据自己的心愿设立一个节日，一个班四十个学生有近二十人设立的是“助人节”、“爱心节”，只有极少数学生根据自己的心愿设立“玩具节”、“放松节”等节日。我们可以看出，教师一人定优劣的习作评改方式，一定程度上造成了学生只为教师一个读者而写的现象，过分投其所好，造成了童真童趣的淡化，迎合味道加重。

2. 评价标准模糊，语言生硬

习作能力的培养不是一蹴而就的，每个时期甚至每一次习作都有各自的目的，对习作的评改也要结合具体的习作目标进行。许多教师的习作评改缺乏针对性，每次评改都要从选题立意说到篇章结构，不仅没有解决问题，还使学生自信心受挫，学生拿到这样的评改结果，体会不到教师的用心，找不到进步的路，自己也就丧失了信心。

学生习作能力的培养是一个长期的过程，小学中年级的学生刚刚接触写作，无论是写作技巧还是写作内容上，都有很大的提高空间，教师不能试图在一篇文章中，指出学生的所有问题。每次评改如果没有具体的评改标准，只从语言流利与否，书写认真与否，四字词语和比喻句用得不多不多这些方面来评价，那么学生每篇习作训练的重点都得不到体现，如果这堂课的习作目标是学会在写对话时恰当地使用提示语，学生写了提示语，教师却还是说他的中心不突出，语言不够简练，那么这个学生还是不敢在以后的文章中使用提示语。

对文章进行恰当的修改，就像是一个句子末尾的标点符号，没有它，看上去是一个句子，其实并不完整，而评价标准就是最后的这个标点符号，这个句子是疑问句还是感叹句，和它有很大的关系。

除了评价标准对习作评改有重要影响外，评价语言也在很大程度上影响着评价效果。《语文课程标准》倡导师生之间平等的对话，习作的评改是教师和学生就此次习作进行交流对话的平台，在有些小学中年级的作文本上，还大量出现“中心不突出”、“结构不明确”、“选材不符题”等评价语言。

这样的评价性语言对于小学中年级的学生来说，晦涩难懂，生硬乏味，学生既不能理解老师的意思，又不知道该如何修改，教师的评价失去意义，久而久之，学生拿到作文本看到千篇一律的评价，随便翻翻便会弃之一旁，师生之间的交流也无法进行。

有些教师的鼓励性语言也存在生硬的现象，如“选材尚可”、“语言准确”、“词汇丰富”等等，使学生感受不到教师真诚的赞扬和肯定，只知道老师这是表扬自己，至于哪个地方、为什么表扬，则一无所知，这让学生如何将这优点保持下去呢？

出现这些现象的原因，一方面是教师普遍重视“写作文”，忽视“改作文”，将大量的精力放在引导学生写作上面，等到学生作文完成了，教师也觉得任务完成了，忽视了习作评改对习作能力提高的作用。另一方面是教师没有正确地认识并尊重学生在习作中的主体地位，这一主体性地位不止表现在写作之前，也同样表现在习作之后，这是贯穿习作始终

的，有些教师忽视这一点，认为学生没有评改作文的权力和能力，造成了这种局面，而教师对学生主体性的忽略，也导致了交流中的不平等和对学生接受方式的忽略。

3. 批改落实不到位

只“批”不“改”，是小学中年级习作批改的又一大问题。在对部分教师的访谈中发现，大部分教师将作文本发下去之后没有给学生留出课上的修改时间，也没有对习作修改做进一步跟进。他们普遍的做法是在课堂上进行全班性问题讲评，或对 1~2 篇优秀作文进行展示，并没有关注到每个学生的习作修改。

习作是语文学习中个性化最强的一种，落实到每个人的修改才能在最大程度上使学生受益。习作修改是一个反复的过程，只有落到实处，才能体现评价的意义，修改落实不到位，习作水平就难以提高。

小学中年级的学生，对习作还处于茫然而无知的阶段，习作的修改对他们更好地把握写作本身，提高修改的自觉性有重要意义。如果这一时期，教师带着他们一步一步地养成良好习作修改习惯，培养他们自觉的修改能力和修改积极性，对他们以后习作水平的提高有重要意义。

三、关于中年级习作教学问题的改进建议

培养学生良好的写作习惯和能够适应社会的写作能力是学生发展的需要，也是语文教师的重要责任。小学中年级阶段习作教学的特殊性要求我们必须重视这一阶段的习作教学质量，保证教学效果，帮助学生迈好习作学习的第一步。同时，这一阶段习作教学中存在的问题也为我们敲响了不断改进的警钟，习作教学既不能将现有模式照搬照抄，也不能千篇一律，忽视学生的个性发展。针对中年级习作教学中出现的问题，笔者从以下几方面提出相应改进性建议：

（一）循序渐进，做好过渡

1. 结合习作目标，落实兴趣培养

为了弥补中年级小学生抽象思维的不完整性，遵循他们的心理发展规律，让他们有东西可写，语文教师普遍将很多的精力放在对学生习作前的引导上，通过创设情境来丰富学生的感受，这是遵循这一阶段学生习作心理特点的。

然而，只重视引导形式的丰富多彩，让学生玩了、做了、开心了，却忽略了学生落实到笔头的习作教学不是有效的习作教学。小学中年级的学生年龄尚小，对事物的好奇心、积极性都很高，容易在丰富多彩的活动和体验中迷失自己，尽情地玩乐而忘记了这些体验要适当地与之后的习作内容相结合。在一系列的情景模拟和体验之后，如果缺乏适当的引导和逐步的沉淀，会使学生的习作事倍功半。在由“形式”到“落实”的过程中，教师需要从以下几方面进行引导：

我们以《给动物设计名片》一文为例，教师首先创设语言情景，说给同学们带来了一位动物朋友，激发学生的兴趣。学生们的情绪都很高涨，教师在习作前向学生提出，今天我们就来仔细地观察这位动物朋友，看谁能给这位动物朋友设计好名片。

教师将小乌龟在讲台上展示，让学生分组上来观察小乌龟，每一组学生进行观察时，教师都在旁边做提示：“同学们仔细看一下，小乌龟长什么样子？大概有多大？背上的龟壳是什么颜色的？他在干什么？动作是怎样的？”

当所有的小组观察完之后，教师又在全班进行整体引导，为接下来的习作做准备：“同学们，刚才你看到的小乌龟是什么样子的？它的头、四肢、龟壳分别有什么特点？它的动作怎样？你觉得你喜欢小乌龟吗？为什么？请拿起笔来，为可爱的小乌龟制作一张名片，看谁制作的名片最合小乌龟的心意。”

引导过后，请同学们根据自己的观察，当堂为小乌龟制作名片。

根据这一教学案例我们可以发现，对学生在体验活动过程的引导可以从三方面进行：

首先，在体验过程前对学生进行引导。学生在习作课上的活动都是为接下来的习作做准备的。为了情景的真实性，教师一般不会直接向学生点明这个情景或这次体验是为了写一篇习作，这种做法是无可厚非的，但是情景体验过程前的适当引导还是很有必要的，因为一旦开始体验后，学生的思维不是教师三言两语就能收回的，所以在体验前，教师要适当进行活动目的的引导，避免学生盲目地进行观察。

其次，在体验过程中对学生进行引导。中年级的学生年龄较小，自制力不足，对新鲜事物好奇心较强，如果在体验或观察的过程中，教师不通过“小乌龟长什么样子？大概有多大？背上的龟壳是什么颜色的？”等问题进行引导，学生很可能只顾着看热闹，随意交谈、玩耍，导致之后的写作无从下手。教师的引导性问题也给学生接下来的写作提供了入手的方面，避免了学生文章结构不明，想到什么写什么的状况。

最后，在体验活动结束后对学生进行引导。观察体验活动结束后，教师针对全班同学做最后的引导和梳理，这是一个沉淀的过程。同学们刚刚从气氛活跃的体验活动中走出来，心情还没从兴奋中沉淀下来，如果直接让他们动笔去写，会引起他们的空白和反感。教师通过几个关键性的问题，将习作的结构提炼出来，既给了学生写作的角度，又引导学生进行了细节性回忆，对习作的顺利完成是必不可少的。

不管是情景教学还是体验式作文，小学生的习作教学都要充分发挥教师的主导作用，适时地引导学生在丰富多彩的活动中，不脱离习作的主线，让他们在快乐的体验中不知不觉地收获习作的能力，是小学语文教师需要一直研究和探索的。

2. 结合校本活动，丰富习作命题

王栋生在他的《作文命题谈片》中说道：“出一个好题，能刺激学生的写作欲望，有利于调动他的生活积累，有助于他对生活的发现，有助于他对生活的重新思考，也有利于开拓他的想象力……”^[14]可见教师的命题对学生的写作思维和写作情感具有重要的指导作用。

《语文课程标准》指出：“写作教学应贴近学生实际，让学生易于动笔，乐于表达，应引导学生关注现实，热爱生活，积极向上，表达真情实感”。^[15]只有与学生的生活联系紧密的话题，学生才会有话说，只有学生有了表达的欲望，才能写出个性化的作文。脱离学生生活实际的命题，只会让学生无从下笔，只能编造假话空话，成为写作的傀儡。

学校生活是学生生活的重要组成部分，是习作命题的重要来源。学校为丰富学生的校园生活，全面提高学生的素质，非常重视组织不同形式的活动。这些活动都十分符合学生的年龄特点和心理特点，很受学生喜爱，学生的参与度很高，这些丰富多彩的活动不仅形式多样，也都带有很好的教育意义，对学生的成长和综合素质的提高很有必要。

李吉林在她的情景教育思想中对儿童活动的特点进行了阐述,她认为儿童活动强调特定的氛围,能够激起儿童热烈的情绪,让儿童在优化的情绪中主动地活动,充分地感受活动过程,主动地探究,并获得较深刻的情感体验^[16]。可见学生对自己亲身参与的活动能有更多地表达和分享欲望,这也是小学生习作的源泉。

如果教师能将习作与校本活动相结合,制定适当的习作命题,让学生在活动之后动动笔,不仅能让从切身体验出发,避免了无话可写,也引起他们对每次活动意义的更深层思考,使他们能更多受益。在运动会后跟上一篇《难忘的运动会瞬间》,在春游之后布置一篇《快乐的春游》、《我还想去__春游》,或者在学习雷锋活动之后写一篇《行善日记》……这些题目都来源于学生刚刚参与的活动,符合学生的兴趣点,学生有话可说。

3. 结合实际生活,丰富学生经验

学生的实际生活,是习作的源头活水,离开了生活的习作就是无源之水、无本之木。有很多教师认为,中年级的学生年龄小,接触社会不多,这是无法改变的事实,而生活经验的取得,只能靠时间和经历。笔者认为这种看法是片面的。

从习作的角度来说,学生的经验分为直接经验和间接经验。这两种经验的获得,都是有努力余地的,并不单单被动地等待岁月的赋予。

(1) 直接经验的获得

学生直接经验的获得和积累,的确不是一朝一夕的事,没有丰富的生活经验,学生对人和事的感知能力、对事物的观察能力都会受到局限。所以,适当地帮助学生进行直接经验的积累,是很有必要的。

直接经验的获得也需要家长和社会的共同配合。有很多学生周末和假期都是在家写作业,并没有太多机会出去走走看看。给孩子一个丰富的童年,给孩子童心看世界的机会,是他们最好的学习方式。在写《最难忘的体验》一文时,我们发现很多学生写的都是家附近的小公园,只有极少数的同学写到了难忘的蹦极体验、过山车体验、4D电影体验等,学生的生活丰富程度可见一斑。习作来源于学生的生活,学生的生活越丰富,习作的源泉就越多,他们的习作兴趣才越有可能在这一阶段有所保持。如果很多的体验学生都没有甚至没有听说过,他们又怎么能进行写作创作呢?这是值得家长深思的问题。

(2) 间接经验的获得

间接经验的获得是学生通过书籍、影像等媒介,了解事物的过程。学生间接经验的丰富同样需要教师和家长共同努力。

班级图书角的建立,班级交流活动的举行,有目的影片播放,新闻了解,都是间接经验的获得途径。家长们对学生课外书籍阅读的支持,与孩子共同讨论和学习,多跟孩子聊天,这也是间接经验获得的过程。许多班级根据学校要求建立了图书角,却很少拿出时

间来让学生真正阅读，最后成了应付检查的工具，白白浪费了这么好的资源。一些家长过于重视成绩，看到孩子读课外书就觉得是不务正业，这样的观点导致孩子从小没有阅读的习惯，扼杀了他们阅读的兴趣。

学生经验的获得和积累，的确不是一件简单的事情，它对学生习作的好处也不能立竿见影。但是经验的丰富对于中年级小学生的全面发展来说，却是十分有益的，学习不是一件功利的事情，即使很多经验没有对习作产生直接的好处，作为一种经历和体验，对学生整体的发展也是很有意义的。

（二）以课文为依托，进行有针对性的读写结合

阅读是一个理解的过程，作文是表达的过程，理解和表达的对象都是通过语言文字在文章中表达的思想感想来进行的。所以，阅读和作文在对陈述性知识上具有共同的需求，而语言文字作为两者必需的陈述性知识便成为阅读——写作迁移的心理基础，阅读和写作结合的可能性由此产生。^[17]

读写结合是一个很大的概念，叶圣陶将“读”和“写”形象地比作吸收和倾吐。为了使读写结合的理念与小学中年级的特点更好地结合，我们这里所指的读写结合，正如钱梦龙所言：“在写作教学中充分利用阅读教材，使它在提高学生阅读能力的同时也为提高学生的写作能力服务”。^[18]教材是教师进行教学的重要依据，我们不仅应该注重教材对阅读能力的培养功能，更不能忽视其对写作教学的重要功能。怎样才能实现读写的有效结合，“一材多用”，将教材的功能最大化呢？为此，钱梦龙提出了“模仿、改写、借鉴、博采、评析”的“链锁”式道路。

小学中年级的学生正处于习作的起始阶段，对于如何写好一句话，如何组织好一个段落，如何恰当地谋篇布局都缺乏一定的认识，因此，这一时期需要重点突出的是“链锁”上的模仿、改写和评析三个环节。

小学中年级对文章的模仿，要结合文章的具体特点，有的文章“师其意”，有的文章则“师其辞”。模仿中要有创造，教师要注重学生在仿写过程中创新意识的培养。^[19]读写结合并不是要每一篇文章都去盲目地结合，教师要有目的、有针对性地进行课堂小练笔的设计和课堂思考题的引导，使“读”到“写”自然而然地过渡。

根据这一阶段学生的心理特点和学习特点，小学中年级的读写结合可以从以下几类进行引导：

1. 对句段结构的模仿——适当运用小练笔

这里的结构，既可以是一句话的结构，也可以是一个段落，甚至是一篇文章的结构。刚刚接触习作的小学中年级学生，对于文章段落的结构这样的概念是很难理解的，教师可

以退去理论化的外衣，将关键的地方提炼出来，让学生进行仿写，并通过点评和引导性的语言，使学生体会到结构的重要性。

下面是苏教版小学语文第六册第二课《美丽的南沙群岛》一文的部分课文：

南沙群岛是祖国巨大的蓝色宝库。她拥有难以计数的珍贵的海洋生物，蕴藏着极为丰富的矿产资源，贮存了用之不竭的海洋动力。仅曾母暗沙，就以丰富的石油储量而享有“第二波斯湾”的美誉。

以下是青岛包头路小学三年级刘老师对本段课文执教时的实录：

师：请同学们自由地读读课文的第二自然段，然后说说，你从这一段中读到了什么？

生1：我知道了南沙群岛是祖国巨大的蓝色宝库。

生2：我读到了曾母暗沙是“第二波斯湾”。

师：好，同学们读到了不少知识呢，能不能告诉老师，这一段话都是围绕着那句话来写的？

生齐：南沙群岛是祖国巨大的蓝色宝库。

师：你们从哪些地方知道了南沙群岛是祖国巨大的蓝色宝库呢？

生：她拥有难以计数的珍贵的海洋生物，蕴藏着极为丰富的矿产资源，贮存了用之不竭的海洋动力。

师：谁能简单地说说南沙群岛有哪些宝物？

生：有海洋生物，矿产资源和海洋动力。

师：他概括的非常准确，这可真是些宝贝啊，这些宝贝多不多？你从哪些词语能看出来？

生：多，从“难以计数”、“极为丰富”和“用之不竭”这些词语能看出来宝贝很多。

师：你读书可真仔细！同学们看，（出示课件，引导学生复述课文）这一段主要像我们介绍了南沙群岛是祖国巨大的蓝色宝库，为了说明南沙群岛的宝物很多，作者分别从三个方面向我们介绍了南沙群岛的宝物，分别介绍了难以计数的珍贵的海洋生物、极为丰富的矿产资源和用之不竭的海洋动力。从难以计数、极为丰富和用之不竭这些词语，我们能够感受到南沙群岛的宝物非常多。

师：同学们，作者先用一句话概括说明了这一段要告诉我们南沙群岛的什么特点，又分别从三个方面具体地说明了这个特点，这种结构就是总——分的结构，现在，你们能不能也仿照这句话写一段话呢？咱们一起来写一写炎热的夏天吧，想想从哪些地方可以看出夏天很热，想好了再动笔，不会写的字可以先用拼音代替。

生1：今年夏天可真热啊！我每天放学都要吃一支雪糕，家里的小狗也总是伸着舌头流汗，连最不怕热的奶奶手里的扇子都摇个不停。

生2：夏天可真热啊！窗外的蝉热得叫个不停，小猫也躲在树荫下偷懒，窗外的花也被晒蔫了。

师：嗯，把“蔫”换成“无精打采”就更好了。

刘老师对《美丽的南沙群岛》一文的读写结合教学设计很符合课文特点和学生的学习

特点。考虑到三年级的学生对“结构”、“总——分”等抽象概念的理解难度，刘老师并没有直接机械地讲授理论知识，而是通过几个问题，一步步地将“总——分”的结构概念渗透给学生，让学生在阅读中体会到这样写能够使文章清晰、明确，再通过“先用一句话概括”、“又分别从三个方面”等连接性语言，让学生进一步体会什么样的情况下适合用“总——分”结构，怎么用“总——分”结构。最后，由“读”到“写”，请学生仿写。

值得注意的是，刘老师让学生仿照课文结构写一段话的时候，并不是让学生任意地去写，而是提出了明确的要求——写夏天的炎热。对学生的仿写提出明确的要求，这是非常重要的，毕竟这是我们的语文课堂，课堂小练笔要考虑到时间限制及练笔效果等因素，选择夏天的炎热一题，既符合这一结构的本身学习特点，又来源于学生的实际生活，学生不会无话可说，所以能在较短的时间里，达到预期的教学效果。

除了段落的结构模仿，也可以充分利用文章中的句子进行扩写练习，如对苏教版小学语文第六册第三课《庐山的云雾》一课进行的句子结构模仿练习“庐山的云雾瞬息万变。眼前的云雾，刚刚还是随风飘荡的一缕轻烟，转眼间就成了一泻千里的九天银河；明明是一匹四蹄生风的白马，还没等你完全看清楚，它又变成了漂浮在北冰洋上的一座冰山……”让学生对省略号部分仿照课文进行扩写，学生运用生活中的事物进行联想，教学效果也较为明显。

教师在安排课堂小练笔的时候，首先要对课文进行深入地分析和研究，看看这篇文章，有没有很明显的、适合学生模仿的结构，这样的结构以怎样的形式呈现学生易于接受，再设计适合课堂运用的小练笔或课后小练笔，对学生提出明确的要求，并及时对学生的完成情况进行点评和指导。

在进行小练笔模仿的时候要注意，小练笔的设计要有针对性，如果是句式练习就把握时间让学生多做几个句子进行练习，如果是结构训练就看看学生有没有结构的意识，对于在练习过程中出现的词语不恰当等问题不应该过于深究，适当点拨即可。

2. 对课文形式的改写和续写

改写，是以课文为材料的写作训练，对于小学中年级的学生来说，同样具有重要意义。无论是人称的改写、体裁的改写还是长短的改写，都能在潜移默化中训练学生对文章的把握能力、理解能力和文体意识。小学中年级的句式练习中已经出现了对一个句子进行扩写和缩写的训练，也出现了对句子中人称进行变换的练习、反问句变陈述句的练习等等，大多数学生对此类练习都能把握，因此，在此基础上对学生进行段落或文章的改写训练对于进一步提高小学中年级学生的语言感悟能力和运用能力是很有必要的。

和对课文的模仿一样，对课文的扩写练习也有着不同训练目的。有训练学生对文章内容的把握能力的，有训练学生对人称变化领悟能力的，也有训练学生对文章体裁的把握能

力和叙述能力的。与课文相联系的扩写练习，要结合这篇文章的特点和这篇文章的教学目标来进行，不能为了扩写而扩写。

青岛包头路小学穆老师在她执教的苏教版小学语文第七册课文第九课《泉城》中进行了这样的教学设计：这是一篇介绍泉城著名泉水的课文，通过对珍珠泉、黑虎泉、五龙潭、趵突泉等著名泉水名字来历和各自特点的介绍，说明了济南被称作泉城的原因，课文句式丰富，词语新颖，读起来朗朗上口。在学完本篇课文后，让学生当泉城济南的导游，带领同学们游览泉城，并根据课文内容，写一份导游词。学生们在学习课文后，对课文内容有了一定程度的把握，这个设计不仅培养了学生对方位的感受能力、积累了文中丰富的四字词语，还以学生易于接受的方式让他们对课文内容有了更深的把握，更与教学目标中的“能有感情地朗读课文，背诵课文”这一能力目标相吻合，可谓一举多得。

同样的改写训练在《九寨沟》、《庐山的云雾》等状物类课文中都有所体现，可以是写导游词的形式，也可以是扮演导游或介绍人到讲台上简单介绍的形式，具体要根据课文的目标设定和课堂时间。

除了对状物类文章的改写，还有一种形式的改写对中年级学生的习作帮助也很大，那就是叙述角度的改写和故事的续写，这种改写适用于小学中年级后期，具有了一定的文章概念和语言运用能力之后。

在青岛市北区教研活动公开课上，郑州路小学的路老师执教的苏教版小学语文第六册第十四课《小骆驼和小红马》一文中，给学生布置了这样一个课后习作练习：想想小红马听了小骆驼的话会说些什么，并将小骆驼和小红马的对话写成一个完整的故事。

这是一篇教育意义很深刻的课文，小红马开始认为小骆驼面目丑陋，一无是处，但小骆驼向小红马介绍了自己的睫毛、脚掌、驼峰虽然不美观但却很有用，能够保证它们在沙漠中顺利地行走，课文通过对话，讲述了不能以貌取人的道理。

在后来的作业反馈中，我们看到有些学生不仅将对话改为故事，掌握了人称的变换，在续写故事部分也写得很精彩，有的学生设计了小骆驼带小红马去沙漠走了一圈的故事情节，让小红马在实际行走中明白了不能以貌取人的道理。路老师的这个形式改写的读写结合设计，不仅让学生发挥了想象力，锻炼了语言组织能力，也配合了这篇课文的育人目标，使学生更深层次地领悟了这篇课文想要说明的道理。

小学中年级阶段的课文中，有相当一部分比重的故事类课文，这些课文因为符合学生的兴趣点而更易成为他们想象力和创造力的源泉，而发挥学生的想象力和创造力又是小学中段习作课堂上所大力倡导的。对课文恰当的“补白”不仅可以加深学生对课文的理解，提高阅读能力，更与习作教学巧妙结合，为学生的习作插上想象的翅膀。

对课文形式的改写和续写这一读写结合的方式是一项任务量较大的工作，并不是每一篇故事都适合改写，教师在运用时，要考虑到学生“补白”的“白”空间有多大，有的课文需要全文改写加续写，有的只需要简单续写，有的则只需改写，续写的必要不大，教师

可以结合具体的教学目标，根据课文的内容和学生的学习情况，设计有针对性的训练。

3. 对课文内容的评析

钱梦龙将学生对文章评析能力的训练分为议论能力的训练和逻辑思维的训练。对于小学中年级的学生来说，通过对文章评析进行逻辑思维的训练有一定的难度，但议论能力的训练则是可以通过适当表达自己的看法来渗透和获得的。

这种对课文内容进行评析的读写结合方式，通常以育人目标为依托。事实上，在大多数的小学语文课堂上，为了育人目标的更好实现，教师都会让学生针对课文中的一些人物做法或语言说说自己的看法，这是很有必要的。

对于一件事或一个人恰当地发表自己的看法，这种表达能力的锻炼本身是不分口头训练和笔头训练的，无论是课堂上简单地说一说还是课后深刻地动笔写一写，对于学生表达能力的训练都是有好处的。

但是，对于小学中年级的学生来说，他们更适合多找些机会动动笔头，在接触习作的初期，他们尚未培养起良好的习作习惯，大部分学生认为习作是课堂上的事，写的是老师给出的题目。通过对这种在阅读时随时获得的感受的记录，让他们意识到，写作不是课堂不是任务，而是一种习惯，它可以让你自由地表达自己，真实地记录自己。

通过前文对小学中年级阅读与低年级阅读的对比，以及小学中年级习作对材料积累的要求和学生习作习惯的培养要求，在这一阶段重视阅读感受和评析的记录显得尤为重要。

在小学中年级的课文中，每一篇都有一定的育人目标，有通过寓言故事说明一定道理的《鹬蚌相争》、《揠苗助长》，也有通过一个人物的经历来阐释人生哲理的《公仪休拒收礼物》、《徐悲鸿励志学画》，还有通过清新感人的小片段唤醒童年美好回忆的《赶海》、《桂花雨》等等，这些课文的育人目标的落脚点，都是遵从学生的内心感受，让他们在阅读了美的文字之后，产生美的感受，而这时候将读和写结合，就是将美的感受进一步内化为学生自己的东西。

对课文内容的评析可以对整篇课文内容的评析，也可以对课文中的某个人物进行评析，这要依据课文内容的特点和对学生的触动情况而定。《赶海》一文，是通过写作者小时候在海边赶海的趣事，表达了作者对故乡和大海的赞美和热爱以及对童年生活的回忆。这篇课文的育人目标是引导学生珍惜热爱童年生活。在这篇课文的教学设计中，从课文的整体内容出发，让学生在学习课文之后，写写自己的童年趣事跟同学们分享，一方面很好地达成了育人目标，另一方面也将学生关于童年美好回忆的真实素材和第一时间的感受积累了下来，为以后的写作留下了珍贵的材料。而《徐悲鸿励志学画》一文，则可以抓住徐悲鸿这个人物，让学生写写你觉得他是个怎样的人，你喜欢他吗？他值得我们学习吗？再联系自己生活实际，写写以后该怎么做。也可以在每学期的结束时，让学生写写这册书中

你最喜欢的人物，或最喜欢的课文，虽然学生可能写不出多么华丽的辞藻，但这些都是他们内心真实的感受。

“读写结合”对学生的阅读和写作能力的提高有很重要的作用，但需要注意的是，读写结合并不是每一篇文章都要结合，也不是每一堂课都要结合，教师要准确地把握阅读材料的特点和写作能力培养的侧重点。对于小学中年级的学生来说，教师更应该重视课文的读写结合，因为这不仅是为学生的写作能力提高做努力，更是让学生通过课内文章的读写结合，学会将阅读材料内化，从而在高年级阅读量大量增加的时候，自觉地将课外阅读所得转化为写作的源泉，培养一个好的阅读习惯和写作习惯，让阅读和写作形成良性循环，要从小学中年级抓起，这将使学生受益一生。

（三）恰当转化，把握口语教学与习作教学的平衡点

1. “说”“写”结合，做好转化

口语交际对习作的重要作用要求我们必须重视口语教学和习作教学之间的关系，做好口语交际、写话和写文章之间的转化。

一篇文章的产生并不是一个一蹴而就的过程，需要一定的语言积累作为基础，三年级虽然是学生写作的开始，却早已经历了一个长久的积累过程，在生活中与人交谈获取信息、阅读文字、思考问题等等，这些都是语言的积累。写作是让学生将他们的这些积累用文字的形式表达出来，这个由内化到外化的过程，需要教师充分考虑学生的原有积累，并在这个基础上做好语言形式和内容的转化工作。

口语方面的积累，不仅指学生在口语课堂上的积累，更多的是生活中的积累，要做好口语向书面语方面的转化，就要做好书面语的落实，简单地说，有积累价值的口语内容，要让学生及时动笔记录。

鲁教版小学语文三年级上册《语文园地一》口语交际内容是“我们的课余生活”，这是个学生很感兴趣的话题，学生们踊跃发言，提到不少课余生活趣事，教师可在讨论过后，让学生记录到当天的日记里，写写今天听到了哪些有意思的课余生活，自己最感兴趣的是谁的课余生活等等，不要用作文的标准来要求，只作为积累和口语向书面语的转化练习即可。日记的形式相对习作来说较为自由，学生不会感到是一项繁重的学习任务，在不知不觉中就完成了素材积累。

除了口语向写作的转化，低年级的写话训练也是向写作转化的重要内容。学生在低年级的写话训练已经使他们具备了一定的书面语写作能力，教师适当地加以引导，让学生逐步树立文章的完整性、连贯性、条理性和读者意识等等，为他们写一篇好的、完整的习作做好铺垫。

教师还要有意识地让学生体会口语和书面语的区别，并在书面语的基础上，让学生体会文章的特点。以下是淄博市高新区实验小学三年级一班一位同学写的《我熟悉的人》中的一段内容：

下课了我们在操场上玩耍，玩走平滑梯，一个人站在平地上一个人跑，那个人在看，要是她滑下来，在上面的人就滑下来。

通过这段话，我们难以明白孩子们的玩法，事实上孩子之间介绍这种玩法，可能也是这样来介绍，因为她在写这段话的时候，把自己和同伴放到当时玩耍的环境中，省略了很多必要的介绍，以至于没有玩过的人不懂。这段话更多的是作者的口语记录，缺乏必要的文章意识和读者意识。需要教师通过对比或引导让学生意识到口语和书面语的不同，如：你作文中的“那个人”指的是谁？是你还是你的伙伴，她当时站在什么位置？能不能把“那个人”换一种说法？在教师的引导下，学生将“那个人”换成“站在平地上的人”，这时候教师通过前后对比，让学生认识到口语和书面语的不同，并引导他们了解在文章中应该怎样使用语言。

2. 口语交际重积累，习作教学要指导

口语交际有其独立的教学目标和教学内容，我们关注其对习作的促进作用，并不是完全根据习作的需要来左右口语教学，而是在口语教学正常进行的基础上，引导学生为写作做好积累和转化。

良好的口语交际能力有利于全面提高语文素养^[20]，是锻炼学生思维能力语言能力的广阔平台，在这个过程中，学生可以“找”、“听”、“说”、“想”、“问”，这些都是语言积累和思维发展的过程，这个过程结束，学生会有不同方面的收获，而这些收获，都可以作为日后习作的积累。

前面提到一些教师让学生先写稿，后进行口语交际，这是与口语交际目标背道而驰的。口语交际需要提前准备，有时是资料的搜集，有时是主题的理解，有时则是亲身经历的回顾，这些准备如果在交际之前就化作文字，那么学生的情景交际能力就无从谈起，口语交际的效果也不好。口语交际训练的是学生的思维能力和即时语言表达能力，对交际情境要求很高，所以在交际之前，对于准备工作，不要做文字化的硬性要求。

学生进行完口语交际内容之后，经历了“听”、“想”、“问”等环节，相比起之前，有了新的领会和收获，也完成了口语交际的目标，这时再将之前的积累和过程中的体悟化为文字，作为习作的积累，不仅不会对口语交际过程产生干扰，还能帮助学生进一步体会口语交际过程中的收获，弥补不足。

重视口语交际对习作积累作用的同时，也要在习作教学中以习作为本，不能将口语教学内容照抄照搬，让学生将习作前讨论和发言的内容机械记录。这要求教师在习作前除了

发散学生思维，让其乐于表达外，还要注意写作方法的指导，帮助学生善于表达。

鲁教版小学语文三年级上册《语文园地五》要求学生写一写风景优美的地方，口语交际内容安排的主题与习作主题一致。这一单元学生学习了《东方之珠》、《富饶的西沙群岛》等课文，都是用总——分的方法来介绍一个地方的特点，如果教师在口语教学和习作教学中忽视了对这一写作方法的渗透，那么学生的作文很可能缺乏条理，信口漫谈。

所以，将口语交际和习作教学相联系，既不能为了联系而忽视了本身教学的目标，也不能取而代之，忽视引导。进行一项教学时，就要以这项教学为本，在这个基础上，去发挥其带动作用。

（四）建立有效的习作评价体系

叶圣陶在《谈文章的修改》一文中说道：“因为思想依傍语言，一个人的语言习惯不能不求其好。”^[21]修改文章看起来是一项琐碎的工作，却对一个人的语言习惯的培养有重要意义。

除了关系到语言习惯的培养，修改文章也是一个人人生态度的表现。唐代诗人贾岛为“推”、“敲”二字忘我琢磨，传为佳话；《孔乙己》发表之后，鲁迅在汇集成书时，又修改了50多处，其中有10处是标点符号；英国作家王尔德将标点符号的增删称为“重大工作”，为改标点符号赴宴迟到。所谓“修辞立其诚”，语言的修改过程是思想进一步完善的过程，也是精益求精，对自己思想言行高度负责的过程。

小学中年级的学生，更要重视习作修改，不仅是为了习作水平的逐步提高，习作习惯的逐渐养成，更是为了他们学习态度和人生态度的树立。建立一个以学生为主体的习作评价体系，让学生成为习作的读者群，不仅学会写作文，也学会为自己、为他人改作文，最大限度发挥学生在习作过程中的主动性和创造性，对于习作学习是很有意义的。笔者认为中年级习作评价体系的建立应注意以下几个问题：

1. 发挥学生主体性，多种评改方式结合

学生是学习的主人，将学生的自评和互评与教师评相结合，已成为很多小学教师的共识。让学生参与到习作评改中，发挥他们的主体性，不仅可以调动他们的积极性，使他们以学习主人的身份去思考、学习，更能够在多层次的交流中，提高学生的思维能力和交流能力。^[22]

中年级的小学生对写作和文章的认识不深，评改能力不足，在习作评改过程中离不开教师的指导，教师在指导时需要注意以下两点：

（1）给学生明确的递进式的评价标准

给中年级的小学生一篇文章，他并不知道好还是不好，因为他不知道怎么算是好，怎

么算是不好，这就是对评价标准不了解的原因。教师带领学生自己评改和相互评改的过程中，都要给出十分明确且易于理解的评价标准。

苏教版小学语文第六册习作七是以练习使用提示语为目的的习作，要求学生看图写话，并恰当地使用提示语。在这次习作的评改课上，教师先带领全班同学一起对一篇习作的提示语进行评改，再让学生以同桌为交换对象，互相评改，并提出了三个评改要求：①如果他在作文中用到了提示语，请你帮他画出来并在句子的旁边打一颗星。②如果他的提示语没有重复，请你为他打两颗星。③如果在这个基础上，他的提示语除了关注到语气还关注到了动作、表情，请你为他打三颗星。

同学们在几分钟的认真评改后，效果非常明显。习作中没有注意使用提示语的同学一颗星都没有得到；使用“小白兔大声说”、“兔妈妈大声回答”的同学只能得到一颗星；出现“小白兔惊讶地说”和“兔妈妈着急地喊”的作文可以得到两颗星；而写到“小白兔惊喜地指着蘑菇，大声喊道”和“兔妈妈吓得把篮子一扔，边跑边喊”这样的语句的，则得到了三颗星。

在这篇习作的修改过程中，教师先集体示范如何进行评改，学生根据老师的示范，知道了如何评改，并依据明确的评改标准进行自主修改。教师的评改标准制定得很有针对性，结合本次习作学会恰当使用提示语的教学目标，考虑到学生的掌握情况，三个评改标准依次递进，逐步提高难度，尽量使所有同学都可以从中得到肯定，又同时保证了写得好的同学能得到更多的肯定。评改性语言亲切易懂，画星星的方式适合中年级学生心理特点，教师还注意对学生“小老师”身份的引导，更好地调动了他们评改的积极性，保证了这次评改的高效和质量。

学生通过对其他同学习作的评改，在这个参与的过程中也明白了怎样的作文可以得到更多的肯定，自己的作文处于什么样的位置，下一步要怎么写才能达到更好，这样当他拿到自己被别人评改后的作文后，就知道为什么得到这些星星，以及该怎么修改才能得到最多星星了。

（2）方式不同，侧重点不同

避免单一的教师评改方式，一篇习作的评改可以将学生自评、学生间互评和教师评改有效地结合起来，进行多角度的评价。这三种评改方式要结合习作的目标和特点，有自己的侧重点和针对性，避免工作的重复和时间的浪费。

自评，是习作修改的第一步，在小学中年级阶段，一定要帮助学生养成写完作文先读一遍，自查自改的好习惯。在自评环节就要求学生借助工具书，将错别字和不会写的字等问题解决，并试着将语句不通顺的地方改一改。

在互评环节，教师根据本次习作的训练重点，如提示语的使用、总分结构的训练、排比句的练习等等，制定合理的评改标准，让学生之间互相评改，并在评改后让学生再将自己的作文改一改。

师评环节中,教师要从宏观的角度对学生的作文做出评价,评价内容不仅包括对学生作文宏观问题的把握,也包括对学生闪光点的鼓励,因为教师的肯定和认可、建议和批评,是学生最在意的。除此之外,教师还应对学生的不足之处提出启示性建议,帮助学生明确努力方向。

这样不同的环节都根据实际情况进行不同的设计,每个环节任务不同,但相互联系,教师将更大的自主权放给了学生,不仅给了学生锻炼的机会,也在一定程度上减轻了自己的负担。

2. 使用“易懂、鼓励、亲切”的评价语言

习作的评语是教师与学生交流的平台,既然是“交流”,首先就要让对方明白自己的意思。使用枯燥生硬的评价性语言,不管是鼓励性的还是批评性的,都让学生不知所云、模棱两可,无从改进。所以,要与学生进行交流,首先要使用让他们能够听得懂的评价性语言。

小学中年级阶段的学生刚刚接触写作不久,在写作中出现一些问题是再正常不过的现象。这时候,如果教师只是一味地批评,打击学生的自信心,他们就会失去对写作的兴趣,不利于以后的学习。如果学生每次努力写作之后,得到的都是“文章混乱,错别字太多,段落不分明”这样的否定性语言,他们必将怕老师、怕作文。而如果教师在进行评改时,试着去发现学生习作中的闪光点,以鼓励为主,即使是批评,也不要全盘否定,让学生觉得写作并不是一件很难的事,他们会渐渐地找到习作的信心。经常使用“你的观察可真仔细”、“这个词用得很传神”、“原来你还知道这个成语,真不错!”这样鼓励性的评价语言,逐步树立学生写作的信心,久而久之,对写作的兴趣转化为能力,习作的目的也就达到了。

师生之间的交流应该是一种平等的交流,教师对学生的评价语言还应遵循真诚这一原则。习作是学生心灵和思想的书面表达,既然学生在用心与教师交流,作为学生最看重的读者,教师也应该用同样的真诚回报学生。教师的评价性语言,不应该是高高在上的,应该是亲切的、真诚的,鼓励性的语言要真诚,批评建议更要真诚,做好学生的第一读者和最看重的读者,让学生在教师亲切的评价语言中,感受教师对自己真诚的赞美和恳切的希望,对他们下一步的习作会产生很大的动力。

3. 逐层落实批改

陶行知非常重视学生错误和不良现象的改正,他认为教育的任务是除了肯定学生固有的优点外,更重要的是根据事实,肯定他们的错误,从而改正错误。^[23]只“批”不“改”的习作评价是没有任何意义的,反复的修改过程需要反复的修改落实。在习作修改的落实方面有以下几方面需要注意:

（1）明确修改方向

学生的习作修改得不到落实很大的一个原因就是不知道该怎么改，因为教师的评价性语言模糊，不具体，学生不知道应该如何下手。这就要求教师在评改作文的时候，给学生提出较为明确的要求。

拿《我的同桌》一文的习作来说，学生的作文存在重点不突出，没有结合具体事例的问题，如果教师给出如下评语：“重点不突出，内容空洞无物。”那么学生并不知道该如何进行修改。但如果教师能够将修改的方法和目的这样表述：“你觉得他身上让你觉得最有特点的是什么？试着写一写，要是能结合具体事例给人的印象会更深。”后一种表述更有利于学生的修改落实。学生掌握了修改的方向，知道该从哪些地方下手，这样即使没有教师的督促，他们也能自主地进行修改。

（2）及时性的比较

除了让学生知道如何让修改，更要让学生明白为什么要这样修改，让他们能够从心里感受到修改的好处，从而养成及时修改的好习惯。

在学生对自己的作文进行修改后，让他们对比修改前的作文，看看有什么不同，比之前的好在哪里，学生看到自己通过努力取得的进步，真切地感受到习作修改带来的好处，等到最后习作修改结束时，将一篇修改好的作文呈现出来，并对其进行肯定，这种成就感是对学生最好的肯定。

（3）修改自觉性的培养

良好的写作习惯包括良好的修改习惯，要落实习作修改，还必须提高学生修改习作的自觉性。

教师的精力是有限的，不可能时刻跟进每一个学生的习作，小学中年级阶段又是学生习惯养成的关键时期，有一个自觉的修改习惯会使他们的写作受益一生。教师需要对学生修改习作的自觉性加以引导，慢慢放手，让他们自觉地把习作修改看成像习作课堂一样，是习作的必要部分，重视并且自觉进行。

对小学生的评价，要遵循“评估要有利于儿童，并受到儿童兴趣的影响”^[24]的原则。我们在对学生进行评价时，要从学生的角度进行思考，我为什么要进行这一项评价，评价的目的是什么，对学生做出评价只是第一步，给学生指明方向，让学生在鼓励和期待中更加积极地投入下一步的学习才是教师评价的意义所在，如果只是为评价而评价，学生从教师的评价中得不到实质性的收获，那么这样的评价也是机械而没有意义的。

《语文课程标准》在关于写作的评价建议指出：“重视对作文修改的评价。要考察学生对作文内容、文字表达的修改，也要关注学生修改作文的态度、过程和方法。要引导学生通过自改和互改，取长补短，促进相互了解和合作，共同提高写作水平。”^[25]习作的评改是习作很重要的一部分，从习惯养成还是能力提高方面，都应该得到教师和学生的重视。小学中年级更要注意，从小帮助学生养成良好的评改习惯，会使他们受益无穷。

结语

“作文的教学过程，不应单单归结为培养学生运用语言能力的过程，在这个过程中，具有多方面的教育因素。”^[26]无论是从写作技能掌握方面，还是从育人功能方面，小学中年级阶段的习作教学都有着不可替代的重要地位。教师应做好这一阶段的习作教学工作，让学生在写作之初，培养习作的兴趣，发展写作的能力，养成良好的写作习惯。

本文在已有研究的基础上，结合教学实际，对习作教学中的突出问题进行归类，做出原因分析，并试图探究中年级习作问题的改进策略，希望为这一阶段的习作教学工作和研究提供一定的启示。

在研究过程中，由于地域的不同和教材的使用各异，再加上笔者学力有限，对相关问题的思考还有待深入，对教学方法的改进建议也有待于教育实践的验证，希望各方批评指正。

参考文献

- [1] [3] [4] [5] [7] [8] [9] [10] [11] [15] [25] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2011年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012: 23, 7, 8, 23, 8, 11, 11, 11, 11, 23, 30.
- [2] 齐建芳. 儿童发展心理学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2009: 65.
- [6] [20] 叶圣陶. 叶圣陶教育名篇[M]. 北京: 教育科学出版社, 2007: 236, 249.
- [12] 郭根福. 论小学作文教学中的十个辩证关系[J]. 语文教学通讯, 2008(9).
- [13] 夏丏尊, 叶圣陶. 文章讲话[M]. 武汉: 湖北人民出版社, 1982: 10.
- [14] 王栋生. 作文命题谈片[J]. 中学语文教学, 2004(4).
- [16] 李吉林. 李吉林与情景教育[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006: 146.
- [17] 刘淼. 作文心理学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2001: 99.
- [18] 钱梦龙. 一条读写结合的“链锁”——模仿、改写、借鉴、博采、评析, 中华活页文选(教师版)[M]. 北京: 中华书局, 2009: 6~8.
- [19] 辛涛, 黄高庆, 伍新春. 小学语文教学心理学[M]. 北京: 北京教育出版社, 2000: 205.
- [20] 钱加清. 语文课程与教学论[M]. 济南: 山东人民出版社, 2008: 313.
- [22] 张鸿苓. 语文教育学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002: 51.
- [23] 陶行知. 陶行知全集(第五卷)[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1985: 595.
- [24] 【英】Whitebread. 赵萍, 王薇译. 小学教学心理学[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2002: 234.
- [26] 杨再隋. 小学语文求索集[M]. 北京: 学苑出版社, 1999: 121.

在校期间发表的学术论文

- [1]张萌萌. 小学生习作互批中存在的问题及对策[J] . 课外语文, 2015, (1) .

致谢

三年的研究生生活匆匆而过，一转眼到了离开校园的时候，三年前第一次踏入曲园的场景历历在目，却已到了说再见的时候。

在我论文将要结尾的时候，首先要感谢我的导师钱加清教授，感谢他在我论文开题遇到阻碍时，耐心地帮我分析，让我从失落中重新站起。感谢他在我论文修改过程中的悉心指导，如果没有他的耐心指导，我无法想象我能这样完整地将自己所想呈现出来。也感谢他在我实习期间对我们的理解和关心，让我们感动又温暖。三年的师生情，钱老师教给我们的不仅仅是知识，更有严谨的研究态度和踏实的人生哲学，这将使我受益终生。

还要感谢研究生期间的专业课老师们，雷传平老师和周春波老师，这两位老师都对我论文的选题给予了悉心指导，并提出了宝贵的建议，对我论文写作的顺利进行提供了很大的帮助。

同时还要感谢为我论文提供材料的青岛市包头路小学和淄博市高新区实验小学的老师和同学们，谢谢老师们无私的支持和孩子们一年的陪伴。

最后，是与我一起成长的同学们，这三年我们经历的美好与挫折，都会成为宝贵的回忆，伴我一生。

还要对家人说一声谢谢，谢谢一直以来的肯定与支持。

论文结尾了，但对教学的研究没有结尾，学生生涯结束了，但学习这件事没有结束，踏上新的征程，用一个全新的自己和更多的努力，回报所有关心、支持自己的人。

张萌萌

2015年3月