

Improving Students' Writing Level through Writing Guidance and Correction

Chuanxiu Li

No.1 Experimental Primary School, Jilin City Jilin Province, Jilin, Jilin, 132011, China

Abstract

To address the current challenges of fragmented reading-writing skills and students' reluctance toward writing in primary school Chinese composition instruction, this study adopts a "reading-driven writing, revision-enhanced learning" approach. It explores practical solutions through four dimensions: composition guidance, in-class writing exercises, diversified evaluation methods, and diary-based teaching extension. By identifying textbook-based integration points, designing targeted writing strategies, establishing a "teacher demonstration - student self-assessment - peer review" system, and bridging diary writing with composition practice, the study develops a systematic teaching model. Evidence shows this model effectively stimulates students' writing interest, enhances writing proficiency, and achieves core Chinese literacy objectives, providing actionable references for primary school composition education.

Keywords

Primary school Chinese; Writing instruction; Writing evaluation and revision; Reading-writing integration

通过习作指导与评改提高学生的写作水平

李传秀

吉林省吉林市第一实验小学, 中国·吉林 吉林 132011

摘要

针对小学语文习作教学中读写割裂、学生“厌读怕写”的现状,本研究以“以读促写、以改促学”为核心,从习作指导、随堂练笔、多元评改、日记教学延伸四个维度展开实践探索。通过挖掘教材读写结合切入点、设计精准练笔策略、构建“教师示范—学生自评—同伴互评”评改体系、实现日记与习作有效衔接,形成了一套系统化的习作教学模式。实践表明,该模式能有效激发学生写作兴趣,提升写作能力,落实语文核心素养培育目标,为小学语文习作教学提供可操作的实践参考。

关键词

小学语文; 习作指导; 习作评改; 读写结合

1 引言

《义务教育语文课程标准(2022年版)》明确要求培养学生正确运用祖国语言文字的能力,发展思维与想象潜能。但当前小学语文习作教学仍陷“高耗低效”困境:学生普遍存在“厌读怕写”心理,写作时无从下笔、内容空洞;传统教学将阅读与写作割裂,阅读重文本分析、写作重结果评价,加之教学内容“杂、乱、华、死”,导致读与写、讲与练脱节,难以形成教学闭环。

基于此,本研究立足小学高段语文教学实际,以“通过习作指导与评改提高学生写作水平”为主题,开展行动研究。通过构建“读写共生、多元评改”的习作教学模式,破

解习作教学难题,既为一线教师提供可操作的教学策略,也帮助学生掌握写作方法、培养写作习惯,兼具理论价值与现实指导意义。

2 研究框架与思路

本研究以“素养为本”为指导,以“读写结合”和“多元评改”为双核心,采用行动研究法为主,案例分析法、调查法为辅的研究方式,分三个阶段推进,整体框架清晰、层层递进。

研究目标:激发学生写作兴趣,使其从“被动写”转为“主动写”;帮助学生掌握审题、选材、表达、修改等写作方法;构建可复制的习作教学模式,落实语文核心素养培育。

研究内容:围绕四大模块展开——习作指导(挖掘读写结合路径)、随堂练笔(设计精准练笔体系)、习作评改(构建多元评改机制)、日记教学(实现日记与习作衔接)。

【作者简介】李传秀(1978—),女,中国吉林舒兰人,本科,小教一级,从事小学语文研究。

研究过程:准备阶段(梳理文献、调研学情、制定方案);实施阶段(分模块开展教学实践,每两月优化策略);总结阶段(分析数据、提炼成果、反思不足)。

3 习作指导的实践路径:以读促写,读写共生

叶圣陶先生提出“阅读是吸收,写作是倾吐”,深刻揭示了读写的内在联系。本研究通过“解读教材——设计训练——迁移运用”三步路径,将读写融合落到实处,让教材成为学生写作的“范例库”,实现读写深度共生。

3.1 解读教材,挖掘读写结合切入点

紧扣课程标准与学情,从文本内容、写作技法两个维度,精准定位读写结合点。在写景文《桂林山水甲天下》教学中,梳理“总——分——总”结构与“比喻+排比”的写景手法,引导学生仿写家乡吉林市的雾凇岛、松花江边,要求抓住景物特点、运用修辞;在古诗《滁州西涧》教学中,引导学生体会山水意境,将28字古诗扩写为300字左右现代散文,实现古典意象到现代表达的转化。在《鸟的天堂》教学中,聚焦“动静结合”技法,让学生赏析榕树的静态美与群鸟的动态美,为后续仿写奠定基础。

3.2 设计训练,搭建读写转化桥梁

围绕切入点设计续写、改写、补白等多样化训练,打通阅读输入与写作输出通道。这些训练既深化了对文本的理解,又锻炼了学生的想象与表达能力。

续写训练:《在柏林》教学后,针对文章结尾“车厢里一片寂静,静得可怕”的留白,让学生续写车厢里乘客的后续反应与心理活动,深化“战争反思”的主题。

改写训练:《草船借箭》教学后,让学生以周瑜或诸葛亮的第一人称改写情节,如从周瑜的视角描写他对诸葛亮的复杂心态,培养多元思维与共情能力。

补白训练:《绿》教学后,引导学生模仿诗歌的韵律与意象,结合自己对“绿”的观察体验补写诗句,如“新芽枝上冒,春水岸边绕,柳絮风中舞,绿意满今朝”。

3.3 以读为主,实现读写深度融合

坚持“以读为基、以写促读”,通过诵读积累、模仿迁移、以读促思,让阅读成为写作的“源头活水”。组织学生《匆匆》《桂林山水甲天下》等经典文本进行配乐诵读、分组诵读,在朗读中感悟语言节奏与情感,积累优美句式;以《颐和园》的“移步换景”、《落花生》的“借物喻人”为范例,让学生从局部模仿过渡到篇章借鉴,仿写校园游览、身边事物;在《林海》教学后,设计“写大兴安岭导游词”任务,让学生将书面语转化为口语表达,实现读写能力双向提升。

4 随堂练笔的策略体系:立足文本,精准练笔

随堂练笔是读写结合的重要载体,具有篇幅短小、针对性强、即时反馈的特点,本研究构建“选点——策略——评改”完整体系,让练笔成为提升写作能力的“微型训练场”。

4.1 精准选择练笔点

练笔点贴合文本特点与学情,聚焦五类核心节点:

情感喷发处:《慈母情深》中,当“我”看到母亲在恶劣环境中辛苦工作的场景时,让学生描写“我”与母亲的对话和动作,体会母子间的深情。

空白补充处:《在柏林》中,让学生想象老妇人重复数数的深层原因,以及车厢里其他乘客的心理活动。

文本拓展处:《穷人》中,让学生续写桑娜把孩子抱回家后,渔夫回来时的场景与对话。

技能迁移处:《草船借箭》中,让学生通过描写诸葛亮与周瑜的对话,表现两人的性格特点与智慧交锋。

文章精彩处:《匆匆》中,让学生模仿“燕子去了,有再来的时候;杨柳枯了,有再青的时候”的排比句式,表达对时间流逝的感悟。

4.2 灵活运用练笔策略

根据练笔点设计三类策略:模仿文本,开展立意、句式、构段仿写,重点培养学生的模仿迁移能力;启发思维,通过想象补白、扩展情节,挖掘文本深层内涵,培养创造性思维;升华情感,采用写读后感、给文中人物写信等形式,如《狼牙山五壮士》后写“给五壮士的一封信”,深化文本理解与情感体验。

4.3 多元评改练笔成果

建立即时反馈机制,让练笔效果可视化:教师精批细改,用鼓励性语言批注,对精彩片段当堂诵读,对问题给出具体修改建议;组织同伴互评,要求学生用“我喜欢你写的××句”“若把××写具体会更好”的句式交流,取长补短;搭建成果展示平台,设立班级“练笔之星”评选,将优秀作品张贴在展板、汇编成册,激发学生写作热情。

5 习作评改的创新实践:多元互动,以改促学

打破传统教师单一评改模式,构建“教师示范—学生自评—同伴互评”多元评改体系,让评改成为学生自主学习、共同进步的重要环节,实现“以改促写、以改促学”。

5.1 科学的教师示范评改

将“全批全改”升级为“批语+符号”精准批改模式,兼顾效率与实效。批语分总批与眉批,总批从立意、选材、结构等整体评价,如“选材真实新颖,若书写更工整则更优秀”;眉批针对局部细节点拨,如“这段对话较多,分段写会更有条理”,批语以鼓励、商榷为主,杜绝批评式语言。用约定符号标注问题,波浪线标病句、圆圈标错别字,要求学生连词更正错别字3遍,病句在原句旁修改,更正字迹与作文字迹区分,培养自主修正能力。

5.2 有效的学生自主评改

制定“三读三批”自主评改要求,让学生养成修改习惯:默读检查文题是否恰当、选材是否新颖、条理是否清晰,排查明显病句与错别字;轻声读梳理语句通顺度、用词准确性,

优化表达；表情朗读润色语言，让文字更具画面感与情感，如将“今天天气很好”改为“阳光穿过梧桐叶，洒下碎金，心情也跟着明媚起来”。通过自主评改，培养学生的审题能力与语言推敲能力。

5.3 高效的同伴合作评改

组织同桌互改、一对一互助互改，让不同水平学生共同成长。引导表达能力较强的学生担任“引领者”，在批改中发现问题、提出修改建议，如“你写的‘运动会很热闹’，加上‘加油声震耳欲聋’会更生动”，在帮助他人的同时提升思辨能力；引导表达能力有待提升的学生担任“学习者”，在对比中发现同伴的优点，借鉴新颖选材与生动表达，如“原来写母爱可以从一杯热牛奶这样的小事入手”，在借鉴中找到进步方向，提升写作自信。

6 日记教学的延伸探索：读写结合，减负增效

日记是培养写作习惯的重要载体，部分学生将其视为负担，本研究将读写结合理念延伸至日记教学，实现“减负增效”，让日记成为习作的“素材库”与“草稿纸”。

6.1 读写结合，丰富日记素材

引导学生从教材中寻找日记素材，避免内容空洞、千篇一律。在《故乡的元宵》教学后，补充《北京的春节》，让学生对比不同地域年俗，写“家乡的传统节日”；在《养花》教学后，让学生模仿“以小见大”手法，写《我养的一盆多肉》《我的小宠物》，记录生活点滴与感悟，让日记成为观察生活、思考生活的窗口。

6.2 激励评价，激发日记热情

建立多元化激励评价机制，调动学生写日记的主动性：设立“优秀读”“加分制”，优秀日记加2分，累计20分兑换“免作业卡”；定期开展日记分享会，让学生上台朗读自己的日记；鼓励学生向校刊《心桥》投稿，极大增强了学生的成就感。

6.3 衔接迁移，实现日记变习作

引导学生将日记与习作有效衔接，让日记成为习作的基础：在作文课上，鼓励学生从日记中提取素材，稍作扩写、润色即为佳作，如将日记《妈妈的唠叨》扩写为母爱主题习作；在日记教学中渗透写作技巧，如细节描写、情感表达，让学生在日常记录中逐步掌握写作方法，降低习作难度。

7 研究成效与展望

7.1 研究成效

经过实践，研究取得显著成效：学生层面，写作兴趣显著提升，从“怕写”转为“爱写”，班级平均写作字数从300字提升至500字，内容更充实、情感更真挚，多篇作品在各级比赛中获奖，观察、思维、表达能力全面提升，语文核心素养有效落实；教学层面，构建了“习作指导——随堂练笔——多元评改——日记延伸”的系统化习作教学模式，形成了可复制、可推广的教学策略，有效破解了读写割裂、评改单一的教学难题，提升了习作教学效率。

7.2 研究展望

本研究虽取得一定成果，但仍有进一步深化的空间：未来将探索数字化工具在习作评改中的应用，借助在线文档、AI批改工具提升评改效率；针对不同水平学生设计分层教学策略，实现“精准教学、因材施教”；将习作教学与科学、美术等学科融合，如写科学观察日记、美术作品说明文，拓宽写作应用场景。

习作教学是小学语文教学的核心，唯有坚持“以读促写、以改促学”，让学生在指导中掌握方法，在评改中优化表达，在积累中提升能力，才能让学生真正爱上写作、学会表达。本研究的实践探索为小学语文习作教学提供了参考，未来将继续深耕课堂，不断优化教学模式，让文字成为学生表达情感、展现自我的重要载体。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022.
- [2] 叶圣陶.叶圣陶语文教育论集[M].北京:教育科学出版社,1980.
- [3] 王荣生.阅读教学教什么[M].上海:华东师范大学出版社,2016.
- [4] 崔峦.小学语文习作教学改革思考与实践[J].小学语文教学,2019(10):4-7.
- [5] 李吉林.情境教学法与小学语文习作教学的融合路径[J].教育研究与实验,2021(3):89-93.
- [6] 吴立岗.小学语文习作教学研究[M].上海:上海教育出版社,2020.