

基于情境的中段学生习作自评互改的实践研究

吴李红

杭州市萧山区湘师实验小学

【摘要】“小学作文教学包括习作指导、习作批改、习作讲评和习作修改四个环节。在一线教学中，教师比较关注“指导”和“批改”，“讲评”“修改”这两个环节较薄弱，却对学生写作能力的提升有着很大的作用。笔者梳理了习作讲评和修改的现状：评改“落单”、局限太多、方法单一；分析了“循教材思路、循认知规律”的操作可能性；提出了“关联生活，再现情境”“串联课文，延续情境”“创设活动，营造情境”“创新方法，实现互评”的操作方法，以平时教学的习作为例，记录了“情境化背景下中段学生习作自评互改”的思路、措施和反思。

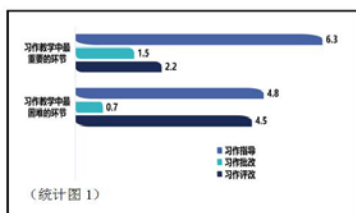
【关键词】情境化背景；自评互改；小学作文

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6261.2021.09.1099

一、研究缘起——直面现状并积极反思

小学作文教学包括习作指导、习作批改、习作讲评和习作修改四个环节。在一线教学中，教师比较关注习作指导的新授课，重点思考怎么帮助学生打开思路、构建习作框架、确定习作主旨、优化习作语言。其次，老师把大量时间花在习作批改上，除了改出错误别字，每篇习作要有眉批，要有评语，费时费力，但对于学生的指导作用是微乎其微的。尤其是中段的学生，习作刚刚起步，需要的是老师面对面的指导交流，习作本上老师的评语有很多小朋友看不懂意思，甚至看不清老师的字迹。“习作讲评”“习作修改”这两个薄弱环节，鲜少被老师们关注。我们听过“习作指导”的研讨课观摩课，接受过“习作批改”的常规要求检查，却没有听过“习作讲评”的研讨课，甚至在年级教研组内，也很少有关于“习作讲评你们打算怎么讲”的交流。“习作讲评”成了每位老师关起门来自己讲，甚至可讲可不讲的一个环节，而“习作修改”则成了一句空话。笔者在自己学校及三所集团学校开展了一次教师问卷和访谈，结合统计，将中段学生习作现状概括为：

（一）习作指导中，“评改”落单



每次习作训练后，是否安排习作讲评？

每次都安排讲评	37%
选择几次讲评	47%
偶尔讲评	14%
从不讲评	2%

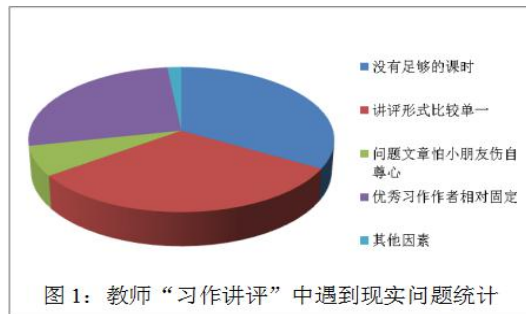
（统计图2）

从上面两张统计图中可以看出，大部分教师都认为要上好习作指导课，但普遍认为“习作评改”操作困难。在一线教学中，很多教师总是一味地关注习作新授课。殊不知，写作文对于学生而言，是一种全新的创作过程，即便教师的讲授再精彩、再全面，学生仍旧是处于摸索尝试的模仿阶段，写出来的习作总有不尽如人意之处。在当下的习作教学中，加强对学生的讲评，有助于真正针对学生在写作中出现的问题对症下药，提升习作教学的效益。

（二）习作评改中，局限太多

“习作讲评”究竟为何“无人问津”，究其原因，很重要的一条是局限太多：首先是讲评内容受局限：每一次的习作讲评，几乎都是基于自己班级的学生习作进行和展开的，虽然年级组内的老师偶尔也会从平行班拿几篇文章去自己班里“读一读”，那大概率是因为这几篇文章特别好，拿去当范文读的。别的班级学生的习作，拿来自己班作为讲评材料的情况比较少。所以，“习作讲评”中，教师与教师，班级

与班级之间，实现材料共享并不多。对每一位老师来说，习作讲评的材料几乎都来自本班，而班内写作水平较高的学生相对固定，因此范文也经常是相对固定的几位学生的。老师要顾及学生的感受，典型的问题习作如果展示在全班同学面前，会考虑到会不会伤了小朋友的自尊心。其次是讲评时间受局限——课时紧，很多老师宁愿花一节课讲解作业订正，也舍不得花一节课进行“习作讲评”。因为作业订正是立竿见影的，而习作讲评所带来的效果却是需要很长时间才能体现出来的。另外，习作讲评也是需要“趁热打铁”的，实际教学中，习作课之后，从批改到讲评的时间不确定，快则两三天，慢则一周甚至两周，往往是老师们在批改时有讲评的冲动，等改完本子，搁置两天，想要讲评的想法已经被其他作业或教学活动冲淡了。



综合以上几项局限条件，使得老师们开展“习作讲评”的课少，效果差。

（三）习作评改中，方法单一

笔者就“习作讲评”这一内容，对两位老师进行了访谈，（L老师38岁，区教坛新秀，学校教研组长；S老师，28岁，从事语文教学2年）。

[访谈片段]

笔者：您的习作讲评课一般是怎样安排的？

S教师：我一般是批改完全班的作文之后，从中选择几篇优秀的作为范文，在课堂上读给全班听。

L教师：我有时候是读一些好的段落或句子，有时候欣赏一些好的词语等等。会根据单元习作要求进行讲解。对差的作文就一句话带过，也不能过分批评，怕伤了学生的自尊。

笔者：你讲评习作的时候，一般是从哪些方面进行评价的？

S教师：我比较关注有没有错别字，有没有自己的想法写出来。

L教师：关注学生习作的语句是否通顺，描写是否具体，构思是不是新颖。

笔者：那么，习作的修改你们一般怎么安排？

S教师：我觉得写好初稿就可以了，基本没有安排学生修改，因为没有时间。

L教师：我安排学生回家修改自己的习作，但基本上学生就订正了几个错别字。因为学生缺少自己修改习作的方法。

从对L老师和S老师的这三个问题的访谈中，可以看出，老师们的习作讲评，基本等同于“读范文”。批改的时候，选出好的习作，讲评的时候，利用实物投影呈现，读完全文，至于讲多少、怎么讲，基本靠即兴发挥。

结合平时的观察，笔者认为，这一次的调查基本上反映了目前一线教学中“习作讲评”的真实现状——讲评落单、局限太多、方法单一。小学中段年级作为习作教学的起始阶段，学生的模仿能力、感性思维又强于逻辑思维能力，他们需要通过实实在在的一篇篇习作去感知什么是好作文，他们需要通过一个个语段讲评，树立起身边的写作榜样。需要通过一个个情境，学会自我评改和同学互改。因此，优化和改进习作评改，找到一条能有效提高习作水平的切入途径，是非常有必要去探究的一个课题。

(四) 概念界定

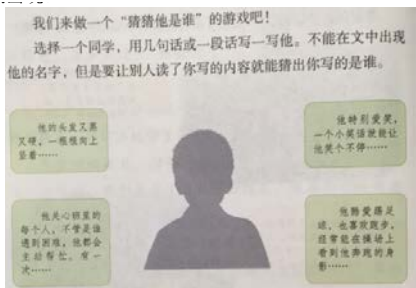
1. 情境化背景。“情境”指在一定时间内各种情况的相对的或结合的境况，包括戏剧情境、规定情境、社会情境、学习情境等。“情境化背景”指为习作讲评所创设和营造的境况。

2. 自评互改。“自评”指学生评价自己的习作并修改，“互改”指同学之间评价习作，提出修改方法，落实习作修改。

二、研究基础——契合教材且符合认知

(一) 循教材思路，探习作评改

统编版教材的习作，多是以“生活化，情景化”的方式来呈现。如本套教材编排的第一次习作《猜猜他是谁》，就创设了一个“做游戏”的情境——以小朋友喜闻乐见的“猜一猜”为载体，以游戏的方式激发学生的习作兴趣，让学生在二年级写话的基础上自然地进入到习作练习。通过“猜一猜”的游戏形式进行交流，减少了习作任务的严肃性，是学生展示自我、完善习作的过程，也是分享交流、共同提高的过程。这种评改方式在本套教材后续的习作中多次出现。



这种“自己修改，同学互改”的评改思路，贯穿了中段的习作教学。以四年级下册教材的习作编排为例，对“习作评改”每次都有提及和要求。

单元	习作评改要求	单元	习作评改要求
一、我的乐园	读给同学听，让他们也来感受你的快乐。	二、我们的奇思妙想	把习作读给同学听，请同学说说你是否“猜对了”。
三、诗歌	教材不安排习作 (综合性学习中要求“合编小诗集”、举办诗歌朗诵会)	四、我的动物朋友	写完后，同桌互相评一评，看看是否根据需要写出了动物的特点。
五、画	写完后，与同学交换习作，互相看看谁画得好，谁画得有趣，并互相修改意见。	六、我学会了	写完后，读读自己的习作，修改不通顺的地方，和同学互教习作，看看学习的过程是否写清楚了。
七、我的“自画像”	写完后，读给家人听，请他们说哪些地方写得很棒，哪些地方不棒，并根据他们的建议改一改。	八、故事新编	编完后，可以配上插图，把习作贴在教室的墙上，大家一起分享这些有趣的故事。

从三年级写话开始，教材就重视学生的自我修改，重视学生的互批互改，这是与原先教材的明显区别。我们要遵循教材的意图，转变意识，基于学生主体，切实让习作与生活相连接，让学生在情境中自评互改，从而获得写作能力的提升。

(二) 循认知规律，探习作评改

“文章不厌百回改”，“精自改中来”。古往今来，凡有成就的作家，没有不重视文章修改的。叶圣陶先生说：“‘改’与‘作’关系密切，‘改’的优先权应属于作文的本人。文章要自己改，学生只有学会了自己改的本领，才能把文章写好。学生作文教师改，跟教师命题学生作一样，学生都处于被动地位，能不能把古来的传统变一变，让学生处于主动地习作评改中？”

先生的话，如醍醐灌顶。的确，写作，是表达自我的需要，要突显习作讲评中学生的主体意识，帮助学生掌握一定的方法去评改。只有这样，学生才能树立和巩固读者意识，形成精准表达的观念，培养自己修改的习惯，从而提高写作能力和水平。对于中段的学生而言，自评互改，需要一定的情境和方法，依照孩子的认知规律，搭建操作的平台，才能使“自评互改”不落空。

三、研究策略——关注目标与指向定位

(一) “批”为“改”服务

一次习作练习，以什么主要指标来衡量是否完成呢？往常，我们都是以“老师批阅完作文”为终点，研究中，我们将老师的批阅作为习作教学的“加油站”，而不是“终点站”。在批阅习作时，积极全面关注班级学生习作总体的目标达成情况，记录典型问题的情况，记录优秀范文的特色。每一次的习作，我们要选择一至两个重点来记录，在批改时，随手完成记录表格：

批改手记	
习作题目	
典型问题作文(文章+问题)	
值得欣赏的作文(注明段落)	
范文	

这张表格，是笔者多年批改习作少不了的“武器”。有了这份记录单，我们的习作讲评就“有料”了。随着实践的深入，笔者发现，先“教师改”再“学生评”，容易让学生跟着老师的思路和喜好，被习作本上那个红色的分数和红色的波浪线左右，而缺失了自我的主见，因此，除了先“教师改”再“学生评”之外，还可以结合习作内容尝试先“学生评”，再“教师改”。无论是“先批后改”，还是“先改后批”，老师都要把主动权交给学生。

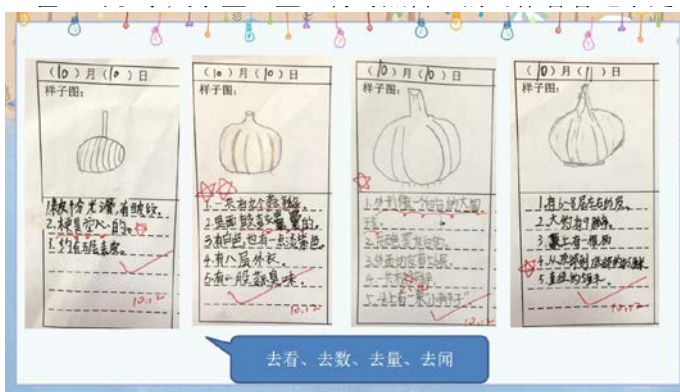
(二) “改”有方向，“改”有目标

很多时候，学生知道自己的习作有问题，需要修改，但是又不知从何改起。尤其是三年级习作刚起步的阶段，教师哪怕面批，告诉学生，句子不通顺，需要修改。学生到了座位上，还是不知道怎么改，因此，我们要在讲解和评改的环节，铺设台阶让学生找到修改的方法。

这是三年级首次习作《猜猜他是谁》中的外貌描写。小朋友知道自己这段话有问题，但又不知道怎么改。老师要引导小朋友读出这段话，让猜的小朋友来说说，你听了之后有什么感受，从而引导大家发现：小作者在描写时，一会儿写脸，一会儿写性格，接着又写脸和身体，句子的顺序乱了。



在“猜一猜”的情境中，以具体的段落为例子，呈现在小朋友面前，结合老师的指点，小作者才能知道自己要怎么修改这个段落。

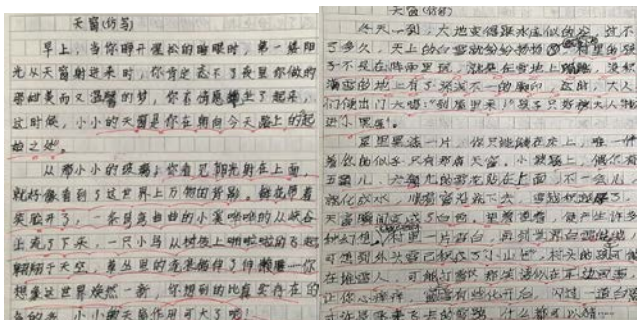


我们指导学生互评修改《校园袋鼠跳》，为了让学生更好地回忆和复现当时的场面，就出示了比赛当时“钻进袋子”“拎住袋口”“使劲往前跳”等照片。小朋友兴奋极了：“你看，你当时憋红了脸！”“哎呀，我跳的时候，那个袋子都提到我胸口了，差点绊倒！”一大波细节在孩子们口中不知不觉地被描述出来，而这些细节，正是大家在习作中写不具体而需要拓展修改的地方。



(二) 串联课文，延续情境

我们经常有习作的续写和仿写，这一类练笔，要引导学生关注课文的情境，从故事情节、语言风格等方面与原文保



四、实践操作——众化实施兼细化方法

(一) 关联生活，再现情境

作文修改，有一条最佳途径——回到“当时”，场景复现。尤其是对中段的小朋友而言，沉浸在事情中时，能仔细观察并深有感触，一旦抽离现场，很有可能会断了思路，甚至忘了刚才亲身经历的细节。因此，“自评互改”时，通过照片、视频等还原生活场景，有利于学生找到修改的支架。

比如，我们写观察日记，先让学生填写《观察记录单》，通过简笔画和简单的文字，记录自己的观察所得，同学之间互相比一比，学一学，学生就知道第二天该从什么角度去观察，从什么角度去记录。十多天之后，还可以让小朋友把发芽成功的大蒜带来学校，大家一起看一看，甚至可以拿尺子量一量，再对照自己的习作看看记录是否详实。

持一致。“阅读”与“习作”的情境化融合，能让学生的评改有依据，有范例。

四年级下册《天窗》一课，结合课文语言风格和描述的情境，让学生想象和仿写，要求先写孩子们“不得进屋”的情况，再写他们透过天窗所看到的景色和展开的联想。

在孩子们丰富的想象中，有早晨睡眠惺忪的观察，有大雪天透过天窗看到的雪景：

望着望着，便产生许多种幻想：飞鸦已归林，村里一片雪白。世界也白雪皑皑，村头的孩子可能在堆雪人，可能在打雪仗，那笑语似乎在耳边回荡，让你心痒痒。窗上雪有些化开后，闪过一道白影，或许是飞来飞去的雪鸢……

曾文涛同学的这一段话，天马行空，但又与全文的情境高度契合，把自己、把同学都带入了情境当中，既通过仿写练习了语言，又让身心走进小小的天窗，感受了奇幻的想象。

(三) 创设活动，营造情境

作文是实用的，我们要把作文用起来。让学生在情境中，感受习作的不足，找到修改的角度。

比如我们介绍家乡的某一处景点，当学生写完后，可以让学生作小导游，来介绍一番；编写童话之后，让学生把自己的童话，改变成一个小小的剧本，找小伙伴一起演一演。



作为演出需要的剧本，学生在组建团队和分工合作时，自然而然地会增加一些旁边描写，增加人物的语言描写，使得演出能够顺利进行。

在上完《女娲补天》一课后，我们结合周记，组织了“神话故事高手擂台”——要求学生展开想象，写一写女娲“找五彩石的过程”。沈欣点同学的文章中，关于“找石头”的描绘极具想象，同桌给了极高的评价：

女娲不忍心看到人类受苦，决心把火窟窿补上，于是出发去找石头。她来到十八层地狱，那里冒着滚烫的岩浆，她无法接近，只好避到火神那里借了一样法宝——避火罩。女娲把避火罩罩在身上，不顾一切，冲进了岩浆中。她找了三天三夜，终于找到了一块赤红的神石和一块金黄的神石，忍着疼痛把它们捧了出来。

同桌的想象丰富——女娲居然要去火神那里借法宝，这样文章人物就饱满了。

我写的时候，一直想不好五色石会在哪里，沈欣点的这段话给了我启示：赤石在岩浆里，十分贴切。这样的话，青石或许在青龙那里。

笔者批改时，既为沈欣点的习作点赞，又欣慰于他同桌的点评，能找出一段话的亮点，能联系自己的写作经历，从而获得感悟。

（四）创新方法，实现互评

1. 置换批改，分组体验。学会批改自己的作文，学会批改同学的作文，实质是发挥学生的自主性，鼓励学生大胆积极地参与，学习别人是如何精心选材、大胆想象，写出有真情实感的文章来。

[场景]

“你想看看同学的作文吗？”“非常想。”

“你能像一个小老师一样为同学批改一篇作文吗？”“当然能！”

“请你认真批改老师发给你的这篇同学作文，分数要批、错别字要找出、优点要发现、美的语句要欣赏、不足之处要提醒。你改完之后，老师来改第二遍，看看你批改的眼光怎样。”

于是，同学们个个跃跃欲试，摩拳擦掌。批改时，连最不起眼的标点也不放过。

学生单琴超在批改周润泽的作文时，遇到这么一段话：

今天，爸爸妈妈带我去去了期待已久的黄山。那里千峰环抱，如入仙境，非常美丽。我兴奋极了。

对于句中“如入仙境”一词，两位同学产生了不同意见，单琴超认为此处应该是描写黄山的，所以要改为“似人间仙境”，“如入仙境”是写人的动作的。我发现学生批改时，是“动真格”的——为了一个词语用在句子中合不合适而争得面红耳赤，到老师这里来寻求支持。

偶尔尝试的置换批改是学生非常期待的。这种方法，把每一个学生的积极性都调动起来，也让学生体验了老师批改作文的感觉——围绕目标在审视、根据文章在修改。有了置换批改这一环节，接下来的讲评自然就水到渠成，学生一个个举着手，争着发表自己对手头这篇文章的批改意见。

“分组体验”是指采用小组的形式，小组内每人充当一个角色：“小作者”“读者”“小老师”。其中，“小作者”可为文章辩护，“小老师”重点查找文字的错、漏、病句等，“读者”对自己读过的文章不明白的地方提出疑问。如：你这篇文章主要讲了什么？你为什么要点选这些内容？等等，用不同的身份角色来“解剖”一篇文章，让学生在生生互动的交流中，对文章的优缺点有了充分的把握。

2. 你点我评，全员参与。心理学研究表明，同伴的建议比教师的评语更直观、更易接受。在讲评课中，要大胆地放手安排学生互评，让学生学会自主表达自己的观点，学会

听取和采纳他人的见解。会读，也必须会听，我们要经常训练学生认真听别人读作文，认真听别人评作文的习惯。听之前，要求学生注意力集中，听的时候要把听出的问题和优点，用笔简要记下来，等别人读完说完后做出评价。

在四年级描写小动物的作文讲评课上，笔者就尝试了这样“抛砖引玉”式的讲评。先出示学生习作语段：

我上幼儿园时，晚上常和它一起看“小熊维尼”，每当它看见瑞比时，就兴奋地竖起两只长耳朵。大概在兔子家族，瑞比也是名人。不过，小兔子也喜欢看书，总是把一本书压在身下。可是，不知它看见《找死的兔子》这本书会有什么感想？

——（《小白兔》楼奕恺）

读到这段话时，学生都情不自禁地笑了。我问：同学们，你感受到小作者对小白兔的喜爱吗？一位学生说：“老师，楼奕恺真的很喜欢这只小白兔，你看，晚上和它一起看电视，还猜测它的想法。让我觉得它们之间很亲呢。就像妈妈叫我‘小鬼’一样的感觉。”学生的点评十分到位。我庆幸自己没有喋喋不休地讲，而把机会给了学生，用他们的语言来说他们的感受。接下来，我因势利导问学生：你的文章中有这样的语句吗——温馨、和谐，流露着你对小动物的感情？有了“风向标”，抓住了标准，学生又小手如林，纷纷推荐自己的语段：

我们家的小文鸟十分爱臭美。它整天对着水潭照呀照，还时不时地用嘴梳理着自己的羽毛。一旦发现羽毛脏了，它便用嘴沾一点水涂在羽毛上，然后用它乌黑的眼睛凝视着我，仿佛在说：“小主人，你看我漂亮吗？”

——（《文鸟》周天歌）

周天歌说：“‘臭美’这个词就流露着我对文鸟的喜爱。”

我家的小狗有恐高症。只要你把它放在凳子上，它就会不安地东张西望，眼睛里充满了恐惧。

——（《小狗》蒋适宇）

蒋适宇说：“我的句子中，‘不安’和‘恐惧’两个词已经暗含了我对小狗的担心和怜爱。”

我发现互动的点评是一石激起千层浪，只要教师把讲评权利放手给学生，课堂会精彩纷呈。

五、研究反思——接续力量促年段衔接

在这一年的习作讲评实践中，可谓收获良多。笔者所带班级的学生对习作感兴趣，尤其对习作讲评感兴趣，学生常常来催着问：“老师，你什么时候让我们讲作文呀？”兴趣是最好的老师，有了兴趣，有了情境化背景下的习作讲评，学生更乐于面对一篇篇成型的作文再细细斟酌，这就是最大的收获。在2021年萧山区暑假读好书征文比赛中，班上两位学生获一等奖，两位学生获二等奖，家长们纷纷反映，习作的老大难问题迎刃而解。由于笔者的实践尝试，带动了同一年级的平行班，年级组老师纷纷行动起来，或效仿，或创新，大家采用丰富多彩的方式引导学生自评互改，甚至连高段的老师，也加入研究实践的队伍中来，这也算是本次课题研究的意外之喜了。

参考文献

[1] 赵一民. 精心做好作文讲评切实提高学生水平[J]. 小学教学参考. 2014(6): 32

[2] 唐惠忠. 以“三主”思想指导作文讲评——一堂作文讲评课教后札记[J]. 语文教学通讯. 2013(1): 48—50

[3] 丁远红. 浅谈作文讲评的有效策略[J]. 现代语文. 2013(3): 18