

分类号：
学号：20232101035

密级：
单位代码：10759

石河子大学

硕士学位论文



支架式教学在小学语文习作教学中的 设计与实施——以第二学段为例

学位申请人	申爽
指导教师	马萍 副教授
申请学位类别	专业硕士
专业名称	教育
研究领域	小学教育
所在学院	师范学院

中国·新疆·石河子
2026年5月

**The Design and Implementation of Scaffolding Teaching in
Elementary School Chinese Composition Instruction—Taking the
Second Stage as an Example**

A Dissertation Submitted to

Shihezi University

In Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of

Master of Education

By

Shen Shuang

(Primary Education)

Dissertation Supervisor: Prof. Ma Ping

May, 2026

石河子大学学位论文独创性声明及使用授权声明

学位论文独创性声明

本人所提交的学位论文是在我导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。据我所知，除文中已经注明引用的内容外，本论文不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确的说明并表示谢意。

研究生签名：申爽

时间：2026 年 5 月 20 日

使用授权声明

本人完全了解石河子大学有关保留、使用学位论文的规定，学校有权保留学位论文并向国家主管部门或指定机构送交论文的电子版和纸质版。有权将学位论文在学校图书馆保存并允许被查阅。有权自行或许可他人将学位论文编入有关数据库提供检索服务。有权将学位论文的标题和摘要汇编出版。保密的学位论文在解密后适用本规定。

研究生签名：申爽

时间：2026 年 5 月 20 日

导师签名：[Signature]

时间：2026 年 5 月

摘要

习作教学是小学语文教学的重点与难点，也是培养学生语文核心素养的重要载体。第二学段是学生从“写话”迈向“习作”的关键过渡期，若教学方法失当，将对学生后续的习作学习产生负面影响。支架式教学以维果茨基“最近发展区”理论为基石，强调尊重学生主体地位，通过创设情境、搭建支架、协作学习等途径帮助学生跨越现有发展水平与潜在发展水平之间的距离，这与《义务教育语文课程标准（2022年版）》倡导的“情境创设”“重过程、重引导”等理念高度契合。然而，一线教师普遍缺乏系统习作教学理论的指导，对支架式教学的认识与运用尚不深入，难以将二者有机融合。基于此，本研究立足小学第二学段习作教学现状，探索基于支架式教学的习作教学设计流程与实施建议，以期实现支架式教学对习作教学的有效指导。

本研究通过梳理支架式教学与习作教学的相关文献，运用问卷调查法和访谈法，对S小学第二学段习作教学现状进行分析梳理。研究发现，当前习作教学存在以下突出问题：情境创设忽视学生的深度体验；支架搭建未能精准对应学生需求；独立探索缺乏时间保障与过程引导；协作学习支架搭建缺失；习作评价以教师评价为主，忽视学生自评与他评；不注重学生的习作修改等。基于问题诊断，本研究以支架式教学五环节为理论框架，结合教学实际构建了“明确依据，创设情境—搭建支架，提供支持—推动协作，深化思维—独立写作，真实表达—多元评价，促进反思—修改提升，巩固能力”六个环节相互贯通的教学流程。为检验流程的有效性，研究者依据该流程，设计并实施了新授课《我做了一项小实验》《国宝大熊猫》与讲评课《身边那些有特点的人》。

基于现状调查与教学实施成效，本研究提出支架式教学应用于习作教学的实施建议：通过链接学生生活、精选内容支架，实现学生从“无话可说”到“有话想说”；发挥思路支架、范例支架、活动支架的协同作用，引导学生从“思路混乱”走向“表达有法”；注重评改支架的运用与修改行为的强化，推动学生从“写完”走向“写好”。期望本研究能够为小学语文教师的习作教学提供实践启示，并为相关领域的研究贡献新的思路与参考。

关键词：支架式教学；小学第二学段；习作教学

Abstract

Composition instruction represents both a focal point and a challenge in elementary Chinese language education, serving as a vital vehicle for cultivating students' core literacy competencies. The second stage of primary education marks a critical transitional period as students progress from “writing sentences” to “composition.” Inappropriate teaching methods during this phase can exert profoundly detrimental effects on students' subsequent composition learning. Scaffolding instruction, grounded in Vygotsky's Zone of Proximal Development theory, emphasizes respecting students' agency. It bridges the gap between their current and potential developmental levels through contextualization, scaffolding, and collaborative learning—aligning closely with the 2022 Chinese Language Curriculum Standards' principles of “contextual creation” and “process- and guidance-oriented” approaches. However, frontline teachers generally lack systematic theoretical guidance on composition instruction and have limited understanding and application of scaffolding teaching, making it difficult to integrate the two effectively. Based on this, this study examines the current state of composition teaching in the second stage of elementary school to explore the design process and implementation recommendations for scaffolding-based composition instruction, aiming to achieve effective guidance for composition teaching through scaffolding.

This study analyzes and organizes the current state of composition teaching in the second stage of S Primary School by reviewing literature related to scaffolding and composition instruction, and using questionnaire surveys and interviews. Findings reveal the following prominent issues: Independent exploration lacks time guarantees and process guidance; collaborative learning scaffolding is absent; evaluation is teacher-centered, neglecting student reflection and revision. Based on this diagnosis, this study constructs a teaching process integrating five interconnected phases— “Establish Foundations, Create Context—Build Scaffolding, Provide Support—Foster Collaboration, Deepen Thinking—Independent Writing, Authentic Expression—Diverse Evaluation, Promote Reflection—Revise and Enhance, Consolidate Skills” —using the six-phase scaffolding teaching model as a theoretical framework and integrating teaching practice. To validate the process's effectiveness, the researcher designed and implemented new lessons titled “I Conducted a Small Experiment” and “The National Treasure Giant Panda,” along with a feedback session on “People with Distinctive Traits Around Us.”

Based on current status surveys and teaching implementation results, this study proposes recommendations for applying scaffolding teaching to composition instruction: by connecting students' lives and carefully selecting content scaffolding, students can go from "having nothing to say" to "wanting to talk"; Leverage the synergistic effects of thought scaffolding, example scaffolding, and activity

scaffolding to guide students from "chaotic thinking" to "effective expression"; Emphasize the use of grading scaffolds and strengthen the correction behavior, promoting students from "finishing writing" to "writing well." It is hoped that this study can provide practical inspiration for elementary Chinese language teachers' composition instruction and contribute new ideas and references to related research.

Key words: Scaffolding teaching; Elementary school second stage; Composition instruction

目 录

摘要	I
Abstract	II
第 1 章 绪论	1
1.1 研究背景	1
1.1.1 新课标与教育评价改革对习作教学提出深层要求	1
1.1.2 学生能力短板与教学过程指导缺位构成核心困境	1
1.1.3 支架式教学为破解习作教学困境提供理论支撑与实践路径	2
1.2 研究意义	2
1.2.1 理论意义	2
1.2.2 实践意义	2
1.3 文献综述	3
1.3.1 支架式教学的相关研究	3
1.3.2 小学习作教学的相关研究	6
1.3.3 支架式教学应用于小学习作教学的相关研究	9
1.3.4 研究述评	11
1.4 核心概念界定	12
1.4.1 支架式教学	12
1.4.2 习作教学	13
1.5 理论基础	13
1.5.1 建构主义理论	13
1.5.2 最近发展区理论	13
1.6 研究思路与方法	14
1.6.1 研究思路	14
1.6.2 研究方法	15
1.7 研究问题	19
第 2 章 小学第二学段习作教学的现状调查	20
2.1 调查数据整理与分析	20
2.1.1 情境创设的深度体验不足	20
2.1.2 支架搭建应用成效待提升	22

2.1.3 学生独立探索时间需加强	23
2.1.4 协作学习中生生协作欠缺	25
2.1.5 评价以师为主修改环节薄弱	27
2.1.6 表达困境突出亟需方法支持	29
2.2 小学第二学段习作教学的主要问题	30
2.2.1 习作教学中教师“教”的问题	30
2.2.2 习作教学中学生“学”的问题	34
2.3 本章小结	37
第3章 支架式教学应用于习作教学的适切性分析与支架类型	38
3.1 支架式教学应用于小学第二学段习作教学的适切性	38
3.1.1 契合语文课程理念	38
3.1.2 符合学生的认知与学习特点	39
3.1.3 有利于破解习作教学困境	40
3.1.4 可为常态课提供实施框架	41
3.2 支架类型	42
3.2.1 情境支架	42
3.2.2 内容支架	43
3.2.3 活动支架	44
3.2.4 思路支架	44
3.2.5 评改支架	45
3.3 本章小结	46
第4章 支架式教学应用于小学第二学段习作教学的设计与实施分析	48
4.1 支架式教学应用于小学第二学段习作教学的设计流程	48
4.1.1 明确依据, 创设情境	48
4.1.2 搭建支架, 提供支持	49
4.1.3 推动协作, 深化思维	51
4.1.4 独立写作, 真实表达	51
4.1.5 多元评价, 促进反思	52
4.1.6 修改提升, 巩固能力	53
4.2 支架式教学应用于小学第二学段习作教学的课堂实施	54
4.2.1 支架式教学在新授课中的设计与实施——《我做了一项小实验》	54
4.2.2 支架式教学在讲评课中的设计与实施——《身边那些有特点的人》	64
4.2.3 支架式教学在新授课中的设计与实施——《国宝大熊猫》	71

4.3 本章小结	79
第5章 支架式教学应用于小学第二学段习作教学的实施建议	81
5.1 激活经验帮助学生从“无话可说”到“有话想说”	81
5.1.1 链接学生生活，用情境任务激发表达动力	81
5.1.2 精选内容支架，唤醒学生的个体经验	81
5.2 精准支持助力学生从“思路混乱”到“表达有法”	82
5.2.1 思路支架是促进学生内在构思结构化的重要工具	82
5.2.2 重新认识并发挥范例支架对学生习作的促进功能	83
5.2.3 活动支架是促进协作探究与内容生成的有效载体	83
5.3 评价修改促进学生从“写完”走向“写好”	84
5.3.1 评改支架是连接“写”与“改”的认知桥梁	84
5.3.2 修改行为是“写完”向“写好”的关键一跃	84
结论与展望	86
参考文献	88
附录	92
附录 A 学生调查问卷	92
附录 B 教师访谈提纲	95
致谢	97
作者简介	98
石河子大学硕士研究生学位论文导师评阅表	99

第1章 绪论

1.1 研究背景

1.1.1 新课标与教育评价改革对习作教学提出深层要求

在基础教育全面进入核心素养的时代背景下,国家政策导向为教学改革提供了根本遵循。《义务教育语文课程标准(2022年版)》(以下简称“新课标”)指出,要实现学生“积极观察、感知生活,发展联想和想象,激发创造潜能,丰富语言经验,培养语言直觉,提高语言表现力、创造力和形象思维能力”^①的总目标,这一表述超越了传统习作教学对“技巧”与“文采”的追求,转而强调习作作为学生认识世界、认识自我、进行创造性表述的综合认知与创造过程,意味着习作教学需从关注静态的习作成果转向关注动态的习作过程,从关注学生写得好不好转向关注学生是否会思维、能创造。同时,新课标倡导的“教—学—评”一致性理念,强调教师的教、学生的学以及教学评价应是一个目标统一、相互促进的有机整体,而非彼此割裂的环节。对于习作教学而言,教师的习作教学与学生的作文撰写以及作品评价要紧紧围绕习作目标开展,任何一方偏离方向将会削减教育成效。因此,如何将这些先进理念有效转化为具体的教学实践,探索并构建与之相匹配的新型习作教学模式,已成为当前习作教学改革亟待解决的问题。

1.1.2 学生能力短板与教学过程指导缺位构成核心困境

学生习作能力薄弱与教师过程指导缺位共同制约学生语言文字的综合运用水平,成为落实语文核心素养目标的现实瓶颈。语文核心素养强调培养学生的文化自信、语言运用、思维能力和审美创造能力。习作能力作为语言运用的核心体现,是融合思维、审美并承载文化的重要输出端口,其重要性不言而喻。然而现实情况不容乐观,在“学”的层面,小学第二学段的学生虽然有很强的表达欲望,能够根据习作主题表达自己的想法与感受,但这些想法与感受具有零散性、随意性、逻辑性不强的问题,在习作内容上表现为表达无序、情感匮乏等特点。在“教”的层面,传统习作教学存在目标泛化、方法僵化等弊病,教师的指导多集中于写前审题与写后批改,而对写作过程中学生如何选材、构思、表达等核心困难,却缺乏有效、嵌入式的即时支持,存在严重的“过程指导缺位”

^①中华人民共和国教育部制定,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,2022:6.

问题。“学”的困境与“教”的不足，共同凸显了习作教学改革紧迫性。破解习作教学难题，提升学生习作质量，已成为当前小学语文教学改革中一项紧迫而重要的任务。

1.1.3 支架式教学为破解习作教学困境提供理论支撑与实践路径

支架式教学植根于维果茨基的“最近发展区”理论，其“进入情境、搭建脚手架、撤除脚手架”的核心机制，高度契合小学第二学段学生以具体形象思维为主的认知发展规律。支架式教学要求教师将习作任务解构为一系列可管理的步骤，然后在每个关键环节搭建相应的支架，以实现模糊构思结构化、零散素材有序化的目的。支架作为促进学生学习的工具，并非贯穿始终，需要教师根据学生对习作知识的掌握运用情况适时撤离支架，促进学生的能力跨越。其次，支架式教学直击教师在习作教学中“过程指导缺位”的问题，对于习作教学中“写什么、如何写”的问题，教师可依据教学环节、教学重难点运用不同的支架，为学生提供精准、及时的指导，以帮助学生开阔思路，降低习作难度。另外，支架式教学模式与习作学习环节十分契合，能够为学生提供从“构思”到“成文”的全程方法论，也呼应了新课标重过程、重引导的理念。因此，本研究植根于真实教学场景，系统探索了支架式教学的应用路径，旨在开发“教”、“学”、“评”贯通，操作性强的支架教学模式与教学课例，对于丰富教师习作教学策略、提升习作教学针对性、服务学生核心素养发展等方面，具有重要的理论验证价值与实践应用价值。

1.2 研究意义

1.2.1 理论意义

本研究从支架式教学的教学模式出发，在借鉴前人研究的基础上对小学第二学段习作的教学设计进行研究，探索出支架式教学下的习作教学设计与实践的思路与框架，以此丰富习作教学设计的相关研究。同时，通过设计出的课例深化一线教师对支架式教学的理解，并为其他研究者进行相关研究提供参考。

1.2.2 实践意义

本研究将支架式教学模式应用于小学习作教学的设计与实施中，一定程度上能够解决习作教学中的困境，对促进教师教学与学生学习具有重要意义。一是提升学生的习作水平。通过创设情境、搭建支架、协作学习、评价修改等环节，促进学生有序思考、生动表达。在此过程中学生不断积累习作素材、形成个人见解，进而学会更具个性与表现力的表达方式，最终实现作文内容真实、情感生动、表达富有创造性；二是为教师提供

教学策略和方法。本研究提出的支架式习作教学流程与策略,为教师提供了可操作的教学方案,既能有效改善课堂习作教学效果,也能推动教师自身的教学专业成长。

1.3 文献综述

1.3.1 支架式教学的相关研究

1.3.1.1 支架式教学的内涵

(1) 支架

“支架”一词始于1300年,原本指的是建筑行业的脚手架。20世纪70年代,美国心理学家布鲁纳及其同事在维果斯基理论的基础上,首次将“脚手架”这一比喻引入教育领域,并将支架定义为“由教师或父母(辅导者)对学习者的即时支持,这种支持能促进学习者(被辅导者)有意义地参与问题解决并获得技能。”^①多那得(Donato, 1994)将支架看作“有知识文化的人创设的一种具体情境,没有知识的新人在这种情境中不断地增加自己的知识储备和能力”。^②从本质上讲,支架是指教师通过外部支持帮助学生跨越最近发展区,实现潜在发展目标的教学策略。

(2) 支架类型

不同的学习支架聚焦不同的写作问题,学者们对不同的支架类型及其功能进行了论述。艾根等(Eggen.P.&Kauchak, D, 1997)将支架分为交互型支架和单向型支架,交互型支架是老师在教学时,通过模拟、出声思维、提问题的方式给学生启发;单向型支架可分为改编教材、提示与暗示。^③美国《教育传播与技术研究手册(第四版)》将教学支架分成三大类,分别为:一对一支架、同伴支架、基于计算机的支架。一对一支架是一种比较理想的支架形态,可以通过教学的内容、方法、策略、时间、情境来应对不同学习者的需求;同伴支架是学生之间通过交流讨论、思想碰撞,相互促进,达至更高层次的思维;基于计算机的支架是指能起教学支架作用的各种计算机软硬件工具(或系统)。^④

邓彤和王荣生(2013)提出教师要根据学生在习作中的突出问题选择支架,并将写作支架分为三类,一是接收支架——帮助学生收集写作内容(概念图、词汇表、时间线),二是转换支架——帮助学生将所获得的内容加以转化(抽象、比较、改写、重组、修正

^① Wood, D., Bruner, J., & Ross, G.. The role of tutoring in problem-solving[J]. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1976, (17): 89-100.

^② Donato, R. & McCormick, D. A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies[J]. the Role of Mediation Modern Language Journal 1994: 78-40.

^③ 维果茨基. 维果茨基教育论著选[M]. 余震球译. 北京: 人民教育出版社, 2005: 103-110.

^④ 何克抗. 教学支架的含义、类型、设计及其在教学中的应用——美国《教育传播与技术研究手册(第四版)》让我们深受启发的亮点之一[J]. 中国电化教育, 2017(4): 1-9.

等),三是产品支架——帮助学生将所理解所创造的内容顺利表现(大纲、报告、示意图等)。^①周子房(2015)将写作支架按表现形式和功能意义两个维度进行划分,按表现形式分为范例、演示、提问、解释、指导、建议、图表等支架类型,按功能意义分为程序支架、概念支架、策略支架和元认知支架等类型。^②

(3) 支架式教学

伍德(1976)等人认为,“支架式教学是一种幼儿或新手在有能力的他人帮助下解决问题、完成任务或达到他们在没有支持的情况下不能达到的目标的过程”。^③斯南文(1994)指出,“支架式教学是教师引导教学的进行,使儿童掌握、建构和内化所学的知识技能,从而帮助他们跨越障碍进行更高层次水平的认识活动过程”。^④2003年,欧共体“远距离教育与训练项目”提出支架式教学应当为学习者建构对知识的理解提供一种概念框架,这种框架可以把困难、复杂的问题分解,帮助学生逐步攀升,走向更高的知识水平;教师只是该过程的促进者、指引者,并不是传统意义的知识搬运工。^⑤

国内学者们从支架的目标、步骤和理论基石的角度对支架式教学进行界定。张建伟,陈琦(1996)指出支架式教学是通过合理筛选和设计适宜的支架,由教师提供一定的帮助,使得管理、调控学习的任务和责任逐步从教师主导转移至学生自身,直至学生能够独立承担,且最后撤除支架的一种教学过程,支架式教学分为预热、探索及独立探索这三个阶段。^⑥何克抗(1997)认为支架式教学是走在儿童智力发展已有水平的前面,不停地将儿童的智力水平提升到更新、更高的水平中去。^⑦李光华(2005)认为支架式教学不是一个静态的过程,它是动态发展的,核心是学习者的知识获得,最终目的是让支架消亡,学习者独立。^⑧曾凤蓉(2020)认为支架式教学要以学生的原有基础作为起点,以教学目标作为终点;而在起点到终点的过程中,教师可将最终的教学目标细化为若干阶段性小目标,同时为学生提供必要的学习支持,以协助学生循序渐进地实现教学的最终目标。^⑨宋雪莹(2024)将支架式教学的目的总结为让教师通过提供支持、创造学习环境等方式,激发学生的学习动机,并促进学生在自主探究的过程中实现对知识的建构。^⑩邓栩(2022)在其研究中对支架式教学的特征进行了归纳:支架式教学是一种对话式的学习、是一种包括详细学习计划的学习、是一种有意义的建构学习、它包含学习的加

①邓彤,王荣生.微型化:写作课程范式的转型[J].课程.教材.教法,2013(09):40-47.

②周子房.写作学习支架的设计[J].语文教学通讯,2015,(Z3):10-15+23.

③ David Wood. The Role of Tutoring in Problem Solving[J].Journal of Child Psychology and Psychiatry,1976,17(2):89-100.

④ Slavin, Educational Psychology[M].Theory & Practice. Beijing:Beijing University Press,2004.

⑤王海珊.教与学的有效互动——简析支架式教学[J].福建师范大学学报(哲学社会科学版),2005(01):140-143.

⑥张建伟,陈琦.从认知主义到建构主义[J].北京师范大学学报(社会科学版),1996(04).

⑦何克抗.建构主义的教学模式、教学方法与教学设计[J].北京师范大学学报(社会科学版),1997(05).

⑧李光华.论建构主义理论指导下的文化教育——兼谈支架式教学模式[J].山东理工大学学报(社会科学版),2005(04):92-93.

⑨曾凤蓉.基于支架式教学理论的环境描写写作教学[J].语文建设,2020(04).

⑩宋雪莹.支架式教学模式在小学第二学段习作教学中的应用研究[D].长春师范大学,2024.

工过程、是一种预期式的教学、是一种个性化的教学方法。^①

1.3.1.2 支架式教学的实施环节与主要模式

国内外学者基于理论与实践,提出了多种支架式教学的实施框架,总体描绘了从提供支持到逐步撤除的教学轨迹。这些框架大致可分为三类:宏观流程模型、微观策略步骤与综合实践模式。

以布朗(Brown et al., 1984)为代表的学者提出了宏观的三阶段流程模型:第一,预热:教师创设问题情景;第二,探索:教师确立学习目标,学生围绕此目标进行探索,教师可在一旁启发引导,根据学生的问题解决程度,逐渐增加探索难度;第三,独立探索:教师撤除支持,放手让学生自己决定探索的问题和方向。^②这一模型奠定了环节划分的基本逻辑。部分研究侧重于提供可操作的微观策略步骤,A. Walqui (2006)对支架搭建过程提出详细步骤:第一,提供模型,在学生现有发展水平搭建支架,并以举教学实例的方法搭建模型;第二,搭建桥梁,建立现有知识和目标水平的桥梁;第三,语境创设,尽量创设真实自然的情景,让学生有身临其境的感知;第四,建立图示,构建对特定知识领域的认知框架和模式;第五,文本重现,对知识进行巩固。^③更多研究者在上述基础上,发展了融合多种教学要素的综合实践模式。何克抗教授(1997)提出了支架式教学的五个实施环节:搭脚手架、进入情境、独立探索、协作学习、效果评价。^④庞维国(2003)则突出学生自主学习的导向,强调学生要利用自己的学习经验去主动构建,设计了包括情境创设、自主学习、小组讨论、自我评价在内的支架式教学环节。^⑤杨庆利(2017)基于学生核心素养的培养目标,设计了“确定目标、形成问题、铺设支架、协作学习和师生交流”五个基本环节。^⑥

尽管不同学者对实施环节的划分与表述各有侧重,但核心过程均体现了教师基于学生现有水平设计支架,帮助学生进行意义建构,进而教师逐步撤除支架,以促进学生能力内化与迁移的基本规律,呈现出从关注教师引导到强调学生自主、从侧重知识建构到融入协作与评价的综合化发展趋势。

①邓栩. 支架理论在初中记叙文写作教学中的运用研究[D]. 湖南师范大学, 2022.

②卢水林. 试论建构主义学习理论在基础英语任务型教学中的应用[D]. 武汉:华中师范大学, 2004:9.

③王晶晶. 支架式教学在初中英语语法教学中的应用研究—以银川市 F 中学为例[D]. 银川:宁夏大学, 2019:8.

④何克抗. 建构主义—革新传统理论教学的理论基础[J]. 电化教育研究, 1997(3):74-81.

⑤庞维国. 自主学习:学与教的原理和策略[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2003:194-196.

⑥杨庆利. 基于核心素养的高中化学支架式教学设计研究[D]. 聊城:聊城大学, 2017:19-22.

1.3.2 小学习作教学的相关研究

1.3.2.1 小学习作教学的概念与理念研究

明确“习作”的核心内涵与把握其教学理念,是开展有效习作教学研究的逻辑起点。本部分首先结合课标与学者观点,对“习作”概念进行界定;进而梳理中外具有代表性的教学理念,以揭示小学习作教学的思想渊源与发展脉络。

(1) 习作

《义务教育语文课程标准(2022年版)》对学生习作的目的与要求进行了规定,即“懂得写作是为了自我表达和与人交流。”总目标是“能根据需要,用书面语言具体明确、文从字顺地表达自己的见闻、体验和想法。”^①许多学者根据自己的理解对习作进行了界定,夏丏尊、叶圣陶在《文心》一书中论述了作文对生活的意义,“作文同吃饭、说话、做工一样,是生活中不可缺少的事情。生活中包含许多项目,作文也是一个。作文是生活,而不是生活的点缀。”^②蒋蓉与李金国突出强调习作语言的运用,认为“习作是一种兼具综合性和创造性的语言运用行为,它激励小学生充分调动个人情感投身于想象、立意、选材、组织、表达、修改等一系列丰富多元的语言创作活动中。”^③

(2) 小学习作教学理念

为探寻小学习作教学的本质,中外教育家基于不同视角对习作教学理念进行洞察,主要围绕儿童主体、生活本源与读写支撑三大维度展开,共同构筑了习作教学的育人基石。维果茨基(2000)认为“书面写作是一种特殊的符号活动,于口头表达不同,口头表达具有局限性,书面表达形式可以更加完善地表达,是一种较难的语言活动”。^④这提出了习作教学必须遵循的心理发展原则,即强调激发兴趣、鼓励真实表达,反对强制训练。美国学者克莱默认为,要想使学生的习作水平得到充分提高,就必须为学生创设一种“主人翁”情景,让学生觉得“我”才是自己作文的真正决定者。他提出要使教学收到成效,教师必须做到以下几点:①习作的内容与学生的生活经验和知识水平相联系;②习作的主题是学生感兴趣的;③教师提供优秀并符合学生知识经验水平的作品让学生品读,体会文中所表达的思想感情,然后指导他们参照优秀作品进行题目的选择和习作,最后将自己写好的文章与优秀作品进行比较;④教师全程陪同学生进行习作,随时指导学生,给予学生及时的帮助;⑤教师必须给予学生鼓励与支持,在作品完成的第一时间及时给出评价。^⑤苏霍姆林斯基认为中小学作文教学的基础是观察与阅读,并根据年级

①中华人民共和国教育部制定.义务教育语文课程标准(2022年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2022:13,6.

②夏丏尊,叶圣陶.文心[M].北京:三联书店,2008:20.

③蒋蓉,李金国.小学语文教学设计[M].北京:高等教育出版社,2016:90.

④维果茨基,思维和语言[M].浙江教育出版社,2000.

⑤辛巧莉.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[D].渤海大学,2014.

提出了不同的训练脉络。在低年级之前的作文教育训练按照“观察—思考—表达”这条脉络展开。对于低年级学生而言，大自然是培养他们观察能力、思考能力以及表达能力的好场所，教师应充分利用大自然的环境并按渐进的顺序先要求学生口头上表达进而再做书面表达。而中高年级则以“阅读—思考—表达”作为训练的主脉络更为合适、有效。^①

黎锦熙（1925）强调作文教学要与生活经验结合以及日常写作的重要性。他提出作文“设计教学法”，即要随时随地利用儿童生活中的种种事实，连接他们的种种经验和环境，当作一种普遍而流动的教材；按着他们身心发展的过程，实施一种辅导自动、共同创作的教学法。^②他还提出“日札优于作文”的主张，认为这类写作能激发学生的观察兴趣，使学生关注生活，写出自己感兴趣的东西。^③叶圣陶（1929）先生强调观察是写作的前提，他在《作文论》中指出“要叙述事物，必须先认识它们，了解它们，这唯有下功夫去观察。”^④他鼓励学生走进生活、观察生活，这样才能写好文章。

纵观中外教育家的观点，小学习作教学理念具有“和而不同”的特征，“和”于尊重儿童的心理与生活经验，强调习作与儿童生活世界的密切联系，“不同”在于帮助学生进行习作的具体方法存在差异。

1.3.2.2 小学习作教学的困境研究

Ahumada Silza（2022）等学者通过对智利城市学校的38名小学教师进行访谈发现，大部分教师认为在习作教学中的困境是自身在习作教学方面的准备和知识不够充分，包括如何区分习作教学、评估习作、支持习作过程、教授习作体裁以及应用教学法等知识。^⑤Suting Xie and Xiaodong Zhu（2023）指出习作是学生语言输出能力的主要体现，同时也是提高学生对语言如何发挥作用的认识的重要渠道。以英语学科的习作教学为例，指出在当前的英语习作教学中，存在学生习作动机不足、教师对习作教学不重视、习作的评价机制不完善等现实困境，使得学生习作能力的发展成为学科教学的一大难点。^⑥Beigang Luo and Yanmei Dai（2023）提到习作教学是落实学科核心素养的重要途径，在当前的英语学科教学中，英语学习者普遍对英语习作课不感兴趣，教师存在着过于注重语言的准确性，却牺牲了对学生思维品质和文化意识的培养等问题。^⑦

①苏霍姆林斯基.帕夫雷什中学[M].赵玮等译.北京:教育科学出版社,1983:02.

②黎锦熙.新著国语教学法[M].北京:商务印书馆,1925:14.

③崔正升.黎锦熙写作教学三原则的当代价值[J].语文建设,2016(25).

④叶圣陶.作文论[M].北京:商务印书馆,1929:30.

⑤Ahumada Silza et al.Facilitators and barriers to writing instruction in Chile:teachers' preparation and knowledge about teaching writing[J].Reading and Writing,2022(7).

⑥Suting Xie and Xiaodong Zhu.Application of ARCS Motivation Model in the English Writing Teaching in Senior High School[J].International Journal of New Developments in Education,2023(4).

⑦Beigang Luo and Yanmei Dai.Construction of Junior High School English Writing Teaching Mode Based on Scaffolding Instruction Theory from the Perspective of Core Literacies[J].International Journal of Education,Culture and Society, 2023(2).