

核心素养下壮族乡村小学高段习作教学的优化路径

□ 李兰艳

摘要:语文核心素养的提出为小学习作教学指明了新方向,尤其对壮族地区乡村小学高年级学生而言,习作教学不仅是语言能力的训练,更是思维发展、审美培养与文化传承的重要途径。壮族地区小学高段习作教学因地域文化、语言环境等因素,既存在独特的教学资源,也面临着教学模式固化、学生表达兴趣不足等问题。本文基于核心素养培养目标,结合壮族乡村小学高段习作教学的现状,从教学内容、教学方法、评价体系三个维度探索优化路径,旨在提升壮族小学生的习作核心素养,促进其全面发展。

关键词:核心素养;壮族小学高段;习作教学;教学优化路径;民族文化融入;教学内容改革;教学方法创新;多元评价体系

引言

小学语文核心素养包含“文化自信”“语言运用”“思维能力”“审美创造”四个相互关联的维度。这四个维度共同构成了习作教学的“育人框架”,使习作从“技能训练”升级为“素养培育”。壮族地区有着丰富的民族文化,如壮族歌谣、神话传说、传统节日等。这些文化资源为习作教学提供了独特的素材。同时,壮族学生多为壮、汉双语学习者,在语言表达、思维方式上具有特殊性。小学高段(4-6年级)是学生习作能力发展的关键期,此时的教学需兼顾语言规范与个性表达,既要帮助学生掌握汉语习作的基本技能,又要引导其融入民族文化元素,形成独特的习作风格。基于此,本文立足壮族乡村小学实际,探索壮族乡村小学高段习作教学的优化路径,为提升壮族地区小学习作教学质量提供实践参考。

一、壮族乡村小学高段习作教学的现状与问题

(一)教学内容脱离生活与民族文化

当前,壮族地区部分小学高段习作教学内容多以教材范文为主,缺乏与学生生活实际和民族文化的结合。在指导命题作文如“一件难忘的事”“我的家乡”等通用题目时,教师未结合壮族节庆、农事、民族文化等设计本土化内容;讲解时以城市学生的范文(如“逛公园”“游博物馆”)为例,与乡村学生的实际生活体验脱节。习作主题“我喜欢的传统节日”“一次难忘的经历”等通用话题,学生虽有参加“广西三月三”“歌圩”等民族活动,但只知道“绣球是信物”,不清楚其“吉祥团结”的寓意;见过铜鼓,但不了解其“权力象征、祭祀功能”的历史内涵。这种碎片化认知导致习作中民族文化元素的融入出现两种极端:要么刻意堆砌,不突出主题;要么完全忽视,习作内容与其他地区学生无异,失去民族特色。教师在习作教学中也存在“文化引导缺位”的问题,仅要求“写民族内容”,未指导如何“理解文化内涵并自然表达”,导致学生仅能简单罗列活动流程,无法表达节日背后的文化内涵。

(二)教学方法模式固化与缺乏互动

许多教师仍采用“命题作文+范文讲解+仿写”的传统教学模式,忽视学生的主体地位。课堂上,教师过度强调习作技巧(如段落结构、修辞手法),却忽视了对学生思维的引导和表达欲的激发。例如,在写“家乡的特产”五色糯米饭时,教师直接给出写作框架,要求学生按“外形-味道-作用”仿写,而没有组织学生讨论“壮族五色糯米饭的象征意义”,导致学生习作千篇一律,缺乏个性。

此外,实践活动缺失,师生缺乏互动。例如,在“壮锦”主题习作中,多数教师未组织学生参与织锦体验,也未思考壮锦图案中的稻穗纹与壮族农耕文化的关系,学生只能依赖视频

中模糊的记忆写作,导致习作内容空洞、缺乏真情实感。

(三)评价体系标准单一与反馈不足

具体表现为:一是评价主体单一,以教师评价为主,缺乏学生自评、互评及家长参与。二是评价标准固化,习作评价多以“语句通顺、结构完整”为主要标准,忽视了对学生思维、文化等核心素养的关注。教师批改习作时更关注“语句是否通顺”,侧重错别字、病句的修改,对“语言生动性”“情感真实性”的指导不足,缺乏对学生习作中民族文化表达、情感真实性的反馈。也可以说教师评价中重内容完整、轻审美表达,不认可带有民族特色的个性化表达,无形中抑制了学生的审美创造欲。三是评价反馈笼统。如仅批注“写得好”“需改进”,未指出如何提升文化表达的深度。当学生在习作中用“蚂拐节祭祀蚂拐是为了祈求风调雨顺”这样的表述传递文化理解时,评价未肯定其思维的深刻性,仅纠结于“祭祀”一词的用词是否恰当,这就削弱了评价对核心素养的反哺作用。

(四)学生表达兴趣低与书面语能力薄弱

受教学内容和方法的影响,壮族乡村小学高段学生对习作的兴趣普遍较低,存在“怕写”“厌写”的现象。此外,壮族地区学生多以壮语为母语,日常交流中常混用壮语与汉语,部分学生在习作中存在“双语转化障碍”:壮语口语中的倒装句、省略句习惯直接影响他们的汉语书面表达。容易出现词汇搭配不当、语法错误、逻辑混乱等问题(如在习作中常出现壮语句式直译“我去玩先”“我肉吃完了”等);另一方面,学生对壮族特色事物的汉语表达也不规范。

二、核心素养导向下壮族乡村小学高段习作教学的优化路径。

(一)优化教学内容,立足生活,融入民族文化

1.挖掘生活素材,激活真实表达

壮族的歌圩、铜鼓、壮锦、“三月三”节庆等文化元素是天然的习作素材。学生对这些素材有生活体验,教学内容应贴近学生的生活实际,引导学生从身边小事入手,积累习作素材。“三月三”前夕,教师可结合壮族学生的生活场景设计主题,组织学生参与五色糯米饭制作,记录“奶奶如何选草染色”“糯米在水中变色的过程”“家人围坐分饭时的对话”等,让学生在回忆、观察、体验中产生表达欲望。此外,壮族地区乡村学生接触的生活场景(如稻田劳作、村寨节庆)与城市学生不同,习作内容更应该贴近自然与民族生活,教师应立足本土资源设计内容,兼顾“语言运用”与“文化遗产”,实现“工具性”与“人文性”的统一。例如,在“三月三”节日后,教师组织学生以“歌圩上的趣事”为题写作,教学目标设定为“运用细节描写展现歌圩场景、梳理对歌活动的逻辑层次、感悟歌圩的文化内涵”,围绕“观察歌圩视频-模拟对歌对话-撰写场景片段”展开教学,鼓励学生描述自己参与对歌、抛绣球的经历与感受,让习作充满生活气息。

2.整合民族文化资源,丰富习作内涵

教师可联合当地文化部门,收集壮族歌谣、神话、谚语等素材;也可以邀请壮锦艺人、编织艺人进校园解说,或带领学生走访村寨的老榕树、老祠堂、石板路,听老人讲“村寨的由来”“老榕树的传说”,感受“人与自然、人与社群”的民族智慧;还可以组织学生开展研学活动,拍摄“家乡的老物件”纪录片,开展“家乡特产调查”,通过采访长辈、农户、商户,了解物件背后的家庭故事与乡村记忆,了解农产品的种植、销售过程。这些体验能让学生获得“有细节、有情感”的素材,习作中文化元素的表达会更真实自然。例如,教师将壮族《布洛陀》神话融入“神话故事创编”教学,引导学生模仿神话的叙事风格,创作“壮族英雄的故事”;在“家乡

的风俗”习作中,引入丰收节、铜鼓文化等内容,让学生在了解文化背景的基础上,用文字传承民族精神。

(二)创新教学方法,以生为本,强化思维与表达

1.情境教学法:让习作“有画面”

创设与民族文化相关的教学情境,激发学生的表达兴趣。平时教师可以录制“老艺人讲壮族故事”“三月三歌圩对歌”等视频,作为习作教学的补充材料。例如,在描写壮族歌圩时,教师可播放歌圩视频、展示绣球等,让学生通过视觉、听觉感受节日氛围;再组织学生分组模拟“对歌”场景,用语言描述对方的歌声、神态,最后将场景转化为文字。通过情境体验,学生的习作会更生动、具体。

2.问题导向法:让思维“有深度”

(1)以问题链引导学生深入思考,培养逻辑思维能力。例如,在“壮锦的传承”习作中,教师可设计问题:“壮锦有哪些图案?这些图案代表什么意义?壮锦体现了劳动人民的什么品质?我们能为壮锦传承做些什么?”通过问题链让学生在思考和讨论中梳理观点,学生的思维层次不断提升,形成有层次的习作内容,习作也从“记流水账”转向“有思考的表达”,从而避免思维混乱。

(2)用“民族素材思维导图”梳理写作框架。针对民族素材丰富的特点,设计“三维思维导图”帮助学生整合素材。主题维度:如“我家的‘三月三’”;内容维度:分“活动(对歌、做糯米饭)、人物(奶奶教唱歌、弟弟抢饭)、感受(开心、温暖)”;文化维度:标注每个内容的文化含义(如“做糯米饭体现家人协作”)。以学生习作为例:中心主题“奶奶的壮锦”,分支包括“织锦工具(竹架、丝线)”“图案(凤凰、稻穗)”“故事(奶奶为我织‘平安符’图案)”“我的感受(奶奶的手很巧,爱藏在丝线里)”。通过思维导图,学生能明确素材的主次与关联,写作逻辑更清晰。

3.合作探究法:让表达“有互动”

组织小组合作学习,通过讨论、互评促进学生的个性表达。例如,在“创编壮族童谣”时,小组内分工收集童谣素材、讨论押韵规则、合作完成创作,最后各组展示作品并互评。还可以引导小组合作分析壮锦图案:“稻穗纹”与壮族“稻作文化”有何关联?“绣球纹”如何体现“团圆”的寓意?开展“现代机器织锦与手工织锦,哪种更能传承文化”的小组辩论。在互动中,学生既能学习他人的优点,又能坚持自己的创意,逐步形成独特的表达风格。

(三)完善评价体系,多元反馈,关注素养发展

1.评价主体多元化:学生、教师、家长协同参与

建立“学生自评-小组互评-教师点评-家长反馈”的评价模式。学生自评侧重“是否表达了真实想法”,小组互评关注“是否体现民族文化特色”,教师点评聚焦“语言运用与思维逻辑”,家长则从生活经验出发,反馈学生习作内容的真实性(如“孩子写的‘奶奶织壮锦’是否写出了真实的生活”)。多元评价能让学生全面了解自己的优势与不足。

2.评价标准多元化:兼顾“语言”与“文化”

制定“核心素养评价量表”,从四个维度设计评价标准,兼顾“语言”与“文化”。语言建构:关注“语句通顺、无错别字”。如壮族特色事物的表达是否准确?语句是否符合汉语语法规范?思维发展:关注“思维清晰、有具体事例”。如素材是否有筛选?有主次?是否有自己的感受与思考?文化传承:关注“融入民族文化、表达独特见解”。如是否体现对壮族文化的理解?元素融入是否自然?审美创造:是否有生动的细节或修辞手法?情感是否真实?例如,学生写“五色糯米饭”:紫色的米粒像浸了晚霞,咬一口,糯米的香混着红蓝草的清香,奶奶说

“这是春天的味道”。通过细节描写,学生的习作从“笼统叙述”转向“生动画面”,语言美感显著提升,教师在评语中应给予高度肯定。

3.评价反馈个性化:突出鼓励与指导

教师批改时采用“评语+示范”的方式,既肯定优点,又给出具体改进建议。例如,对一篇描写“三月三”的习作,评语可写:“你详细描述了制作五色糯米饭的全过程,让读者感受到了节日的温馨,如果能加入妈妈说的‘五色代表五谷丰登’这句话,会让文化内涵更丰富哦!”同时,针对学生的语法错误,要细心纠正(如“壮语‘去圩买东西’,可写为‘上街买东西’……”),帮助学生克服语言表达障碍。

(四)拓展渠道,激活习作兴趣,提升写作能力

1.以文化融入激活习作兴趣,消除“怕写”“厌写”心理。教师通过举办“民族文化习作大赛”“壮族故事演讲会”等活动,在班级设立“壮族文化小作家”展示区,张贴学生描写壮族事物的优秀习作,让学生的习作有展示机会。或将优秀习作汇编成《壮族少年的作品》校本集,或在校园广播中朗读,让学生感受到“写自己的文化”是值得骄傲的事。对“怕写”的学生,可以从“说”到“写”降低难度:先让学生用壮语或汉语口语描述一件事(如“如何做五色糯米饭”),教师帮助梳理成提纲,再引导学生写成短文,降低表达压力;对语法表达错误较多的现象,教师可以设计“句式转化小游戏”激发学生的学习兴趣。例如,用壮语口语说一句话(如“他饭吃了吗?”),让学生抢答对应的汉语规范表达,通过反复对比强化汉语语法逻辑。

2.跨校交流,参与社会实践,让视野“更开阔”

结合壮族传统节日,组织学生与非其他地区学生开展习作交流活动,如通过书信、线上平台向远方的朋友互相介绍自己的家乡。壮族学生可在信中介绍“三月三”的习俗,非壮族学生则分享当地文化,在互动中拓宽视野,学会用文字沟通。这种交流也能让壮族学生发现本民族文化的独特价值,增强文化自信和提升写作能力。

三、总结

核心素养导向下,壮族乡村小学高段习作教学的优化是一项系统工程,需要从教学内容、方法、评价、实践等多方面入手,立足本土文化,聚焦学生发展。本文从挖掘民族素材、创新教学模式、完善评价体系、激活习作兴趣等方面入手,探索出既能提升壮族乡村小学生的习作核心素养,让他们掌握语言运用的技能、形成清晰的思维、传承独特的文化,又能增强其文化自信和民族认同感的优化路径。未来,壮族乡村小学高段习作教学还需在民族文化与现代教育理念的融合中不断探索,让习作成为学生表达自我、传承文化、连接世界的桥梁,真正实现“以文育人”的教育目标。

*本文系南宁市教育科学“十四五”规划2024年度C类课题“核心素养引领下的乡村小学高段习作教学策略研究”(立项编号:2024C1424)的研究成果。

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].北京师范大学出版社,2022.
 - [2] 王宁.语文核心素养与语文课程的特质[J].全球教育展望,2016(5).
 - [3] 李艳红.民族地区小学语文习作教学与民族文化融合的实践研究[J].民族教育研究,2020(3).
 - [4] 黄光成.壮族文化在小学教育中的传承路径[J].广西教育,2019(12).
- (作者系上林县民族实验学校教师)