

新论

■特别策划·读与写的教学秘密

有效写作任务的特征

西南大学教授、西南大学语文教育研究所所长荣维东在《语文教育研究》上撰文,“写作任务”即作文题目、相关的提示语和要求。在我国,写作题目的设计过去以命题作文为主,现在转变为所谓的“话题作文”“材料作文”等是一个进步。但我国作文的作文题目或叫写作任务设计的有效性仍存在问题。这是导致学生不愿意写作文的原因之一。西方对科学有效的写作任务设计有专门研究。美国全美写作工程(NWP)和全美教育发展评价委员会(NAEP)的研究报告表明:学生的写作质量与作文命题质量之间存在很大的关联。有效的写作任务具有如下特征:写给一个具体真实的读者;让写作成为一个真正的交流沟通行为;好的写作任务根植于特定而具体的材料中;好的写作任务让学生能够有机会参与;好的写作任务能提供结构文章的指导,并提供一个适当的写作支架。从我国现行语文教材的写作任务设计看,大多是从经验出发提供一些关于“话题+文章要求”的简单信息,基本上缺乏上述写作的交际语境信息,这就导致写作任务目的不清、对象不明,容易导致盲目写作、被动写作、虚假写作,从而丧失写作动力和意义。

教会学生有效的书面表达

杭州师范大学教授叶黎明在《写作教学内容新论》一书中指出,对于写作教学的质疑,诸如认为写作教学不需要教、不能教、教不教没有什么关系之类的声音,从来就没有断绝过。在我国,写作教学内容的开发基本上依赖语文教师的经验,包括教师的写作经验和语文经验。教师在写作实践中所经历的痛苦与幸福、所发现的技巧与策略,能对学生的写作提供切实的帮助。教师如果是一名成功的作者,他的教学会产生独特的魅力。教师的确应该利用自己的写作经验生产写作教学知识,而从经验到学科教学知识需要专业的反思与加工。写作教学应该摒弃理想主义倾向,以务实的“教”代替凌空虚蹈的谈玄说理;应该摒弃“写作不可教、教不好”的错误认识,致力于“写作可以教什么”的实实在在的讨论。对语文学科的写作教学来说,核心任务是教会学生写出各种类型的合格文章,教会学生有效的书面表达。

实际上,作为写作课程内容的三大文体,到了课堂就变成了散文写作。所谓散文,是指倾向于文学性的叙事说理散文,而“有文采”则成为评价散文的重要指标。

写作教学成为一种刚需

复旦大学教授马臻在《文汇报》上撰文,20世纪80年代末,我在上海读中学时,从未读过作文集,也无作文模板可套用,无非是初中时看《少年文艺》,高中时按照语文老师的要求收听广播电台“今日论语”评论节目,还通过办校报、勤练笔来提高自己的作文水平。我的作文曾经常得满分,被拿到各个班级宣读,还多次获得作文比赛的奖项。当然,中学时作文写得好,读研究生写科研论文不一定能“如履平地”。当我在复旦大学化学系读硕士,第一次写那种印出来只有两页的“快报”时,我停下化学实验专心写了一个月,第二篇论文又写了一个月。其间经历的反复改稿,简直快要让我“衰竭”。如今,学生在中学期间经历了更加“严格”的作文训练,但现在的研究生写起论文来却仍然毫不轻松。我在教授研究生写作的过程中,发现很多学生连最基本的作文文的能力都不具备,我要费力地向他们强调“写作切忌平铺直叙、记流水账、漫无边际”“要言之有物,有故事或者故事的片段”“文章要有褶皱、有立体感、有味道”……研究生论文的引言部分人云亦云,而且整篇论文像是流水账,既没有“故事”,也没有深入的学术讨论。至于英文论文,虽然很多学生已通过大学英语六级考试,但写出的英文科研论文甚至连语法都不通。在我历年指导的近20名研究生中,论文写得令人满意的只有一位。而其他学生的论文,往往需要我改很多遍才能投稿。

(伊哲 辑)

让读写回归实践场域

□ 卞伟华 马效伟



● 学生喜欢这样读写结合的语文课

在山东省潍坊市北海学校二年级教室里,挂满了一幅幅与众不同的“海报”,这些海报多是教师用Y型图记录的学生生活识字、字源识字、阅读识字中的汉字或词语,还有阅读和写作常用的思维工具或支架。这样的教室更像是一个海报集散地,每一张都与学生的阅读、识字和写作有关。如果说识字写字是语文学习的根基,那么阅读与写作则是主体,当然,还有口语交际的重要支持。这便是北海学校语文课的“战略地图”。

5年前,聂淑香来到北海学校担任校长,当与学校领导班子一起研究确定学校未来5—10年发展规划时,有一个现象成了热议的焦点,那就是学生用6年时间学语文,多数学生却仍然存在读写困难。课堂被教师讲解主宰,学生兴趣低迷。一个不争的事实是,语文课时最多、学生付出最大,效率却最低——传统语文教学陷入“单篇讲读”模式;阅读课沦为“教课文”,写作课形同虚设,一、二年级只有说话写话,三年级后写作课时仅占阅读课的1/3。

“语文的本质是实践性学科,却被窄化为碎片化的知识训练。”聂淑香说。为改变高耗低效的课堂,学校借助专家力量启动了“读写实验室”项目,致力于重构语文教与学的体系。

把语文要素转化为学习工具

改变遭遇的第一个难题是如何落实新课标要求的“语文要素”。项目组摒弃了传统讲解知识点做法,转而将这些要素转化为学生可操作、可实践的学习策略。

例如,翻开统编语文三年级下册教材,“试着一边读一边想象画面”这一语文要素,被项目组拆解成具体的学习过程:初读时圈画景物关键词,精读时标注感官描写(视觉、听觉、嗅觉等),再通过小组合作绘制场景图。学生杨泽霖在《荷花》一课的笔记上画满了气泡图:在“荷叶挨挨挤挤”旁标注“视觉——密”,从“闻到清香”延伸箭头写下“嗅觉——淡”。

语文组的教师经常讲一个例子。三年级上册第八单元的写作部分是“写一件简单的事”,写作要求是“那次玩得真高兴”。这样,在学程框架内都是写同一类文章。为使同一类写作文体教学有效融合,在项目组专家的指导下,教师将两个单元整合设计成“想象的力量”单元,分三个模块,共11课时。根据写作工作坊学程框架及基本范式设计出单元及课时备课,分写作前、写作中、写作后三个环节实施,运用责任传递模型,学习策略按照教师讲解示范—学生尝试策略—用策略完成学习任务。写作课堂分三个环节:学策略(约10分钟)、用策略独立工作(25分钟左右)、分享(5分钟),写作工作坊运用基本范式组织学生写作教学,有利于训练

学生思维,梳理与探究进程自然展开,责任主体由教师到学生自然传递。这样的写作课既激发了学生的写作兴趣,也发展了学生的写作能力。写作学程框架使用中,教师提供中间教学指导,提醒作者在写作过程中考虑读者、写作的目的、充当的角色等。

更根本的变革体现在备课逻辑上。语文教师张璇展示了单元设计模板:模板左侧清晰列出由语文要素转化而来的具体学习策略清单,右侧则对应着可操作、可观测的评价标准。比如针对“体会优美语句”这一要素,评价依据明确为“能找出3处比喻句并说明效果”。“过去备课想的是‘我要教什么’,现在思考的核心是‘学生要学什么以及如何证明他们学会了’。”张璇道出了理念的转变。

策略学习遵循一个核心原则——“责任转移”。这意味着教师首先清晰演示思维过程,随后学生尝试模仿运用,最终实现独立操作。教师从“我教你看、我讲你听”到“我们一起做”到“你做我看、你做我帮”,再到最后“学生自己做”,学校所有阅读课型的设计都是根据师生责任传递设计的,不仅阅读课,其实每一种课型的设计流程也是如此。在“如何用动作描写表现心情”的策略课上,教师吴雅楠会大声进行思维示范:“作者写‘他跺着脚喊’,我要在‘跺’字画个圈——这个动作让我感受到愤怒……”接着,学生在教师指导下用同样的方法标注文本,最后尝试独立分析新段落。

四年级语文教师唐晓薇对比新旧教案时感触颇深:过去教《荷花》,流程按照教师讲解示范—学生尝试策略—用策略完成学习任务。写作课堂分三个环节:学策略(约10分钟)、用策略独立工作(25分钟左右)、分享(5分钟),写作工作坊运用基本范式组织学生写作教学,有利于训练

字、阅读鉴赏、表达交流、梳理探究四大实践维度。

项目组还对语文课时进行了结构性重组:每周设3节写作课,与阅读课并重。课堂形态清晰划分为三类:示范阅读(教师引导)、共享阅读(小组合作)、自主阅读(独立运用)。写作则采用工作坊模式。阅读课上,学生运用“鱼骨图”梳理叙事脉络;写作课时,学生化身“小作家”,在稿纸上构思创作自己的故事。

“传统教学虽提倡‘以读带写’,实则‘重读轻写’。学校努力让读写像齿轮一样紧密咬合、协同转动。”二年级教师代荣荣解释道。以三年级“可爱的小生灵”单元为例,教学流程创新为:学生先动笔撰写动物初稿(暴露问题与需求)一带着问题学习《燕子》《昆虫备忘录》等课文,重点分析其中的描写策略(针对性输入)—运用所学策略修改作品(实践应用)—在“生灵介绍会”上展示成果(输出与交流)。这种“写—读—写”的闭环设计,有效促成了语言输入与输出的良性循环。

从单篇讲读到大单元设计

改变以单篇课文为中心的惯性,是项目实施的第二大难关。为改变传统教学重阅读、轻写作,甚至无系统写作教学的弊端,项目组本着读写结合、读写一致的原则,将阅读与写作紧密结合,整体化设计,用“大单元设计”重构教学逻辑,实现“以读带写、以写促读、读写互促”。

大单元设计中,学校趋向以写作(表达)为主要表现性任务的评估,以此驱动整个单元的学习。常规教学中,往往是发布表现性任务后进入单篇课文的学习,中间学习写作技巧并进行小练笔,最终进行单元写作。而

读写实验室的教学则是发布表现性任务后直接开始完成表现性任务——习作初稿,然后在这个过程中进行大量阅读,阅读中使用之前学习的策略“整体感知—理解阐释—赏析评价文本”,并在完整的阅读体验中学习新的阅读策略。随后在习作修改中回到文本阅读,向文本学习写作策略,将学习到的策略用于修改习作,最后进行修改校订。比如“可爱的小生灵”单元便被设计成项目式学习。起始课布置“介绍喜爱的小生灵”任务,学生先写初稿;随后5节阅读课分析动物描写策略;再经3节写作工作坊修改作品;最终举办推介会。整个单元形成“语言输入(读)—加工内化(思)—语言输出(写)”的完整循环。

以三年级下册第四单元为例,之前的教学设计情境为自然实验室,以参观博物馆、写实验报告、给大自然写信为任务进入课文学习,后来教师发现,这样的情境不够真实,学生对本单元的任务不清晰,最终的表现性任务只是分任务的组合。现在的大单元设计包括学习主题与大概概念、单元教学目标与大概概念、真实的表现性任务、学习内容及时安排、课时教学目标与策略、过程性评价与单元测评、资源与工具、单元概述及教学顺序9个部分,详细说明了整个单元的设计,并提供了切实可行的表现性任务——习作,在整个实施过程中读写结合、读写联动,最终达成语文核心素养。在具体的任务设计中,教师更强调真实语境。

“我深刻感受到了学生在学习过程中的角色转变,尤其是在写作教学中,当学生的写作有了真实读者,文字就有了温度。”张璇说。

学生素养在“任务”中生长

在这样的课堂转型过程中,教师

观念的转变最为艰难。最初培训时,一些教龄较长的资深教师并不认同:“教策略?我连策略是什么都不知道!”但是借助“专家引领、名师示范、骨干研讨、全员实践”的“四阶段”推进策略,5年来学校教师累计开发了读写策略217项,形成12本校本工具手册。

改变正是在细微处发生的。批改作文时,教师不再写“语句不通”,而是标注“请用长短句搭配策略修改”。有教师感慨:“终于看到语文课该有的样子——学生捧着书热烈讨论,而不是等标准答案。”

谈到这些年语文教学的变化,代荣荣的一番话最有代表性。她说,原来我们认为课文是教语文要素的载体,教阅读就是教教材,先用课文教再用课文学;现在我们认为,课文先是“学的文本”,用已经学过的识字写字、阅读、写作策略去学,后是“教的文本”,在阅读中教新的策略,最后学生对策略进行迁移运用,课文还是写作教学的例文,并且从“教师教课文”转变为“学生学策略的课堂指导”。原来我们认为,教师在作文教学中的工作主要是改错别字、标点符号及格式,目的是应对考试;现在我们认为,修改、校订是学生的负责,教师进行指导,对策略的使用进行反思,更重要的是,发表是写作过程的一部分,实现了从“教师批改作文”到“学生修改的课堂指导”。

读写实验室项目得到专家的高度认可。语文特级教师、潍坊市教科院原院长曹红旗调研后说:北海学校的语文教学改革将主题下的阅读教学、写作教学有机结合,使语言理解、语言积累、语言运用形成闭环,在阅读课的语言理解、语言积累过程中加大写作课语言运用的训练力度,有效提高了学生的语言表达能力,实现了语文教学的“一箭三雕”,极大地提高了学生的语文素养。

5年来,学生的阅读能力有眼见的明显提升,读书数量远远超出预期,小学一年级每学期能阅读60—80本绘本,二年级以上每年能阅读100万字;用策略指导识字、写字,整本书阅读使学生的识字速度加快,能力增强,一年级学生2000字乐考过关;写作中学生的思维逻辑性越来越强,语言运用与表达能力在不知不觉中提升,二年级学生写500字的文章轻而易举,他们创作故事类、想象类文章能写到近20页,表达能力大大高于其他学校同年级学生水平,多名学生的作品在报刊上发表。

学生非常喜欢这样的语文课。教师指导学生用科学的方法和策略学习,而学生正是在一个个具体学习任务的完成过程中,才学会了用工具学习语文、表达想法。

“当语文课不只是停留在‘教课文’时,便回归了本质——语言实践的田野。”聂淑香说。

(作者单位系山东省潍坊市北海学校)

◎记者手记

“策略圈”是一种合作学习新样态

□ 本报记者 褚清源

么多大圈套小圈的新概念是否有必要。但是,在接触了一年多后,我渐渐明白,策略圈是一种更具流动性、任务化、角色化特征的合作学习新样态。

我按照自己的观察,总结了策略圈教学的四大特点:

一是策略圈深化学生的角色代入,其灵魂就在于“角色文化”——为成员赋予清晰、互补的角色,如情节点评大师、语言鉴赏家、深度提问者、创意联结者等。每个角色带着特定视角和职责深度参与,确保知识的共建、共享与凝练输出的实现。策略圈赋予成员具体、有挑战性的角色,不仅明确责任,而且引导其从特定认知角度深度加工信息,显著提升个体在协同中的认知卷入度与贡献度。在我看来,这

是对“表达”与“倾听”的深化。

二是策略圈是一个液态协同的组织,而非固态组织。它以任务为导向的流动性,打破了固定小组可能产生的惰性或僵化,使合作更具活力和针对性,实现了“圈是流动的,随时组建、随时结束”的生态。

三是通过工具化与结构化保障深度对话。策略圈强调有准备的对话、有方法的自主、有反思的倾听表达。它借助海报纸、发言棒、角色任务单、特定讨论流程等工具,将抽象的“深度协同”目标转化为可操作、可观察、可评估的具体行为,有效防止讨论流于表面或无序。

四是聚焦策略应用,赋能元认知。无论阅读圈、写作圈还是预测

圈,都紧密围绕具体的学习策略或思维方法展开。学生在角色实践中不仅学习内容,更显性化地练习、反思和掌握特定策略,毫无疑问,这有利于提升学生的元认知能力。

在那天的课后交流中,我跟倪燕教授说,我更愿意将“策略圈”定义为“学习圈”,因为“策略圈”是“圈而不固,各美其美”的生态链,是可以超越语文学科并迁移到其他学科的合作学习新样态。

总结了策略圈的特点,有必要回答:为什么说它是一种合作学习新样态呢?

只有对比才有洞见。我梳理了我所关注到的三种具体的合作学习样态,一是以山东省聊城市茌平区杜

郎口中学为代表的合作学习样态,其显著特征是“动”,背后更强调“表达文化”,在我看来,它是对费曼学习法的本土化改造和转化;二是以上海师范大学副教授陈静静为代表的对日本佐藤学习学习共同体进行本土化改造的“深度学习共同体”,其显著特征是“静”,背后更强调“倾听文化”,它营造了静能生慧的学习环境,开启了深度学习的可能;三是语文教学中的“策略圈”样态,其显著特征是“圈”,背后更强调“角色文化”,它让学生以不同的角色组建学习圈,并借助具体的学习策略和工具促进深度学习。

课改20多年来,在实践领域,学习方式的变革始终处于核心位置。从合作学习到学习共同体再到学习圈,它们之间的演进不是取代关系,而是融合关系,是对真实学习和深度学习的具体诉求。它们分别植根于不同的文化土壤,却共同构成了课堂组织形态从“固态”向“液态”演进的生动图谱,并在“协同共生”这一主轴上殊途同归,深刻重塑着教与学的生态。