论文题目 学 院

专 业

研究方向 研究生姓名 指导教师 完成时间

上卷時诜大苓

博士学位论文

微型化写作课程研究

教育学院

课程与教学论

语文教学理论与实践

邓彤

王荣生教授

2014年4月

Shanghai Normal University

Doctoral Dissertation 2014

School Code: 107270

Registered Code: 102100065

Study on mini writing courses

College: Education College

Major: Curriculum and Instruction

Speciality: Chinese Curriculum and Instruction

Tutor: Professor : Wang Rongsheng

Ph.D Candidate: Deng Tong

April 2014

论文独创性声明

本论文是我个人在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果。论文中除 了特别加以标注和致谢的地方外，不包含其他人或机构已经发表或撰写过的研究 成果。其他同志对本研究的启发和所做的贡献均已在论文中做了明确的声明并表 示了谢意。

作者签名

论文使用授权声明

本人完全了解上海师范大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权 保留送交论文的复印件，允许论文被查阅和借阅；学校可以公布论文的全部或部 分内容，可以釆用影印、缩印或其它手段保存论文。保密的论文在解密后遵守此 规定。

作者签名:叩呷导师签名：乏韋吱日期：

本论文经答辩委员会全体委员审查，确认符合上海师范大学硕 （博）士学位论文质量要求。

答辩委员会签名:

主席（工作单位、职称）:



导师:



论文摘要

百年来，我国课程研究者一直致力于建构“体系化的写作课程”，但始终难以如 愿。言及体系化，不能不直面如下两大问题：写作课程是否存在一个严密的体系？写 作学习是否需要一个严密的体系？

从历史的经验教训以及写作学习规律看，试图通过构建体系化的写作课程来实现 写作课程目标，可能是一条很难走向成功的“泥泞之路”。因此建构合宜的写作课程 可能需要在课程取向上形成一个重大的转向：从关注写作知识的系统性转变为关注学 生写作学习需求的满足。本论文有一个基本假设：一种能够满足学生学习需求的写作 课程应该是“规模小，容量少，主题明确，目标清晰，针对性强”的微型化写作课程。

在这样的假设之下，本论文依次从“理据”与“建构”两个层面展开中学微型化 写作课程设计的研究。论文分为两大部分。

第一部分为“理据探寻”（1-3章）。

第一章提出研究的基本问题及思路；第二章为相关文献综述；第三章基于相关理 论，从理论上探寻写作微型化课程设计的价值与意义。

其中，第三章是重点所在。本章从写作的情境化特征、非线性特征以及问题解决 特征分析了建构微型化写作课程的必要性，并从学习理论和课程理论两方面为微型化 写作课程的建构寻求理论支持。在此基础上阐释了微型化写作课程的基本特征：以写 作学习者为中心，以学生运用写作知识、形成写作能力为根本目的。微型化写作课程 具有聚焦具体问题、满足具体需求的特点，其核心是对写作学情的关注。

第二部分为“框架建构”（4-8章）。

本部分各章分别研究写作学情的探测与分析，微型化写作课程目标的确定，课程 内容的确定，学习支架的设置以及微型化写作课程组织等内容。

第四章，着重研究写作学情的分析。“写作学情”是学生在写前、写中以及写后 的写作学习需求。写作学情是建构微型化写作课程的起点，写作学情分析的基本框架 应当从写作内容、写作过程这两个维度确定。分析写作学情有四种基本方法：分析学 生写作样本、使用量表分析、釆用扎根式研究法、应用数据分析技术。

第五章，讨论如何确定明确的学习目标。准确有效地分析学生的写作学情是微型 化写作课程确定学习目标的前提，微型化写作课程的目标就是满足学生写作学习过程 中产生的具体需求从而改进学生写作中存在的某一具体问题。微型化写作课程目标需 要针对不同的学情，釆取“悬置、凸显、定点”等方式进一步明确学生写作学习需求， 在明确写作学习需求的基础上确定学习目标。

第六章，研究课程内容开发的基本路径。根据在目标与学情的交集点上确定开发 课程内容路径的原则，确定写作课程内容开发的两个维度：“目标-内容”与“学情- 内容”维度，在此基础上提出各自维度的课程内容开发策略。

第七章，在明确写作学习支架的特征、功能及类型的基础上，研究写作学习支架 设置的原则、路径、时机与方式。学习支架为学生学习提供临时性的学习支持，可分 为三大类：接收支架、转换支架、评价支架，这三类支架分别作用于写作学习的不同 过程。设置写作学习支架应该注意如下几点：遵循微型化、辅助性、个性化的原则， 通过“分化”、“简化”两条路径，考虑学情特点和时间节点，选择合适的设置方式。

第八章，总结微型化写作课程的四大要素和四种形态。一个典型的微型化写作课 程包含四个要素：目标，知识内容，活动，学习支架。这些要素之间的不同组合与若 干微型课程之间的组合构成了多种多样的微型写作课程的形态，基本形态有如下四 种：散点式、连锁式、辐射式、网络式。

我们在上海、浙江、江苏等省市共选择了 5所中学进行了微型化写作课程的行 动研究，研究表明：微型化写作课程具有较强针对性和操作性，能有效促进学生的写 作学习。

【关键词】

微型化写作课程写作学情分析课程目标与内容学习支架课程组织

Abstract

For centuries, Chinese researchers have been committed to the construction of the systematic writing courses, but it has been difficult to do so. Speaking of systematic, we have to face the following two questions: whether there exists a rigorous system in writing course? whether learning to write needs a rigorous system?

From the historical experience and writing rules, to achieve the objectives of writing courses by building the system of writing courses may be a difficult and muddy road leading to nowhere. And construction of the appropriate writing courses may require a major turning point in the course orientation: a shift of attention from systematic writing knowledge to the learning needs of students1 writing. Mini writing courses based on the learning needs of students9 writing can replace traditional writing courses based on the systematic writing knowledge, which could be a major transformation of writing course paradigm.

Under this assumption, the paper carries out studies on mini writing course in High School from two aspects - "justification" and "construction". The thesis is divided into two parts.

The first part is "exploring the rationale" (1-3).

Among them, the first chapter proposes the basic problems and ideas of the research. The second chapter is the literature review. Based on the related theory, the third chapter determines the direction of research breakthroughs and explores the value and significance of mini writing courses from a theoretic point of view.

The third chapter mainly explains the basic features of mini writing courses: centered on the learner of writing and taking the development of students' writing skills by using writing knowledge as the fundamental purpose. Mini writing courses focus on learning situation of writing, which refers to the specific learning needs in the learning process of a particular content by learners. Therefore, the writing courses based on the learning situation definitely focus on specific issues, meet the specific needs and thus are characteristic of ''miniaturization”. Two elements related to the

learning situation of writing and miniaturization are "situational learning" and "effective learning support\*1 in the learning process of writing. Students5 learning situation is both a logical starting point for mini writing course design and the fundamental purpose of mini writing course design, because the basic writing rules necessitate the micro learning style adopted by learners and the miniaturization of writing courses as well. On the basis of contemporary curriculum theory, learning theory and the theory of mini course, this chapter puts forward the following four paths of mini- writing course design : first, to establish the course objectives based on the learning situation; second, to select and develop the course content based on goals and learning situation ; third, to design learning to write activities based on the course content; fourth, to set the appropriate scaffolding of learning to write based on learning to write activities.

The second part is the ^framework'1 (Chapter 4-8).

Each chapter of this part studies detecting and analyzing learning situation of writing, identifying writing objectives Und contents of mini writing course and constructing common forms of mini writing courses etc.

The fourth chapter focuses on the analysis of the learning situation and the establishment of writing course objectives. The learning situation is not only the core of the mini writing course but also the starting point for the mini writing course design. When we design mini writing courses, students' real learning situation must be selected, classified and focused on. Accurate and effective analysis of students' learning situation is the premise of the establishment of basic learning objectives in mini writing course. The basic framework for analysis of learning situation of writing should be determined from two perspectives: the content of writing and the process of writing, so that the learning situation could be detected and analyzed accurately and then the specific learning objectives can be established clearly. The objectives of mini writing courses is to meet the students' specific needs in the process of learning to write and to help students solve some specific problems they meet during the writing. The appropriate learning objectives should be established based on the learning situation in different levels, with various means and by ways such as

suspension, highlighting and fixed.

The fifth chapter studies how to develop the core content of mini writing course. This chapter concludes two ways of creating the mini writing course. The first is from the Target 一 Content dimension. Specific and effective course content is developed based on the appropriate objectives of writing courses and with various strategies such as the decomposition, reveals, refining, selection, development. The second is from the Learning situation - Content of dimension. The course content is developed based on the learners9 learning situation and target knowledge learners study. The appropriate mini writing course content can be created by combining and integrating the two dimensions. The intersection point of the system of mini writing course objectives and system of learning situation of writing is the embryo of most essential and effective writing course content.

The sixth Chapter discusses the basic ways of designing writing learning activities in mini writing course. Learning to write can be achieved through writing learning activities. In order to ensure the smooth progress of learning to write, writing learning activities must be micro-processed. The micro processing mode which follows the learning rules of writing is a "simplified" writing activity. "Simplified" consists of two stages: summary and refining. These two stages constitute two ways of the miniaturized content of writing course activities. The first way is to design the most simple version of the activity program of learning to write. The second way is to design the gradually refined learning program of learning to write which tends to be the real task.

The seventh chapter studies the principles, paths, timings and ways of setting scaffolding of learning to write after the features, functions and types of scaffolding of learning to write are established. Scaffolding of learning to write is to provide temporary learning support fbr learners, which can be broadly divided into three types: receiving scaffolding, conversion scaffolding and evaluation scaffolding. These three types play various roles in different stages of learning to write. The following rules should be obeyed when scaffolding of learning to write is set: to follow miniaturization, complementary, personalized principle; to take the path of “dififerentiatiorT and "simplification"; to consider the characteristics of the learning situation and the time node; to select the appropriate setting mode.

Scaffolding of learning to writing is the auxiliary writing course content, which can be broadly divided into three types: receiving scaffolding, conversion scaffolding and evaluation scaffolding. The premise of the scaffolding is to meet the particular needs of learners and to solve special difficulties learners meet in the process of learning to write. Mini writing course turns evaluation, one of the elements of this course, into one scaffolding of learning to write and makes evaluation an effective support for promoting students9 learning to writing smoothly.

There are two ways to design scaffolding of micro-learning. One of them is differentiation. By means of differentiation., some elements are dealt with as the core of writing course while other elements are handled as scaffolding of learning. The other is simplification. The difficulty of some content which cannot be cut into pieces decreases by reducing its complexity. In addition, three timings and two ways of setting scaffolding of micro-learning are put forward.

The eighth chapter sums up the four elements of mini writing course and four basic forms, through the analysis of examples and related action research. A typical mini writing course usually consists of four elements: an objective, a knowledge content, an activity, a scaffolding of learning. Different combinations among these elements and combinations among several mini courses constitute the basic form of a variety of mini writing courses, which generally have the most basic form of the following four: San-point, chain, radiant, network type.

We have done action research in mini writing courses in five high schools from Shanghai, Zhejiang Province and Jiangsu Province. Action research shows that mini writing course is a highly-targeted and operational, which helps to promote students' learning to write.

**Key words：** Mini writing course, analysis of learning situation, objectives and content of course, scaffolding of learning to write, organization of course

[第一章绪论 **1**](#bookmark85)

[第一节问题的提出 1](#bookmark88)

[一、 体系化追求：百年写作课程的基本取向 1](#bookmark91)

[二、 体系化写作课程的基本特征与弊端 3](#bookmark94)

三、 对写作课程体系化取向的追问与反思 5

[第二节微型化：写作课程范式的转型 **10**](#bookmark100)

[一、 微型课程概述 10](#bookmark103)

[二、 微型化写作课程构想 16](#bookmark117)

[第三节研究思路 23](#bookmark127)

[一、 研究的问题 23](#bookmark130)

[二、 关键术语界定 23](#bookmark138)

[三、 研究方法 25](#bookmark142)

[四、 研究步骤 26](#bookmark147)

[五、 研究意义与创新点 27](#bookmark155)

[第二章文献综述 **28**](#bookmark158)

[第一节体系化写作课程研究的文献综述 28](#bookmark161)

[一、 体系化写作课程的建构 28](#bookmark164)

[二、 体系化写作教材的建设 31](#bookmark167)

三、 学者对体系化写作课程的反思 35

四、 基本结论 37

第二节国外写作课程与教材的借鉴 38

一、 国外写作课程的基本观念 38

二、 国外写作教材的基本特征 39

第三节微型化写作课程的雏形 40

一、 传统写作中的“属对”案例 42

二、 “空间描写”案例 43

三、国外“微型写作”案例 44

第三章 微型化写作课程构建的理论基础 **46**

第一节构建微型化写作课程的必要性 46

一、 写作的情境化特征需要构建微型化写作课程 46

二、 写作的非线性特征需要构建微型化写作课程 48

三、 写作的“问题解决”特征需要构建微型化写作课程 49

第二节 微型化写作课程的学习理论基础 53

一、 建构主义学习理论 53

二、 微型学习理论 57

三、 认知负荷学习理论 61

第三节微型化写作课程的课程理论基础 63

一、 建构主义课程理论 64

二、 后现代课程理论 66

三、 微型课程理论 68

第四章写作学情的分析框架与分析方法 **71**

第一节写作学情的要素及特征 71

一、 写作学情的要素 71

二、 写作学情的特征 74

第二节写作学情的分析框架 76

一、 结合具体学习内容分析写作学情 77

二、 结合具体学习过程分析写作学情 83

三、 写作学情的二维分析框架 84

第三节写作学情的分析方法 87

一、 分析学生写作样本 88

二、 使用量表分析 90

三、 采用扎根式研究法 91

四、 应用数据分析技术 95

第五章基于学习需求确定课程目标 **99**

第一节目标确定的依据 **99**

一、 依学情确定目标的必要性 99

二、 依学情确定目标的案例分析 100

第二节目标确定的三条路径 106

一、 悬置“多维学情”定目标 106

二、 凸显“相关学情”定目标 108

三、 定点“单一学情”定目标 109

第六章微型化写作课程内容开发的原则与路径 **113**

第一节微型化写作课程内容的开发 113

一、 写作课程内容概念的界定 113

二、 写作课程内容的开发 115

三、 微型化写作课程内容开发的原则与策略 121

第二节依据目标开发课程内容的三条路径 128

一、 依据内容目标开发课程内容 129

二、 依据能力目标开发课程内容 134

三、 依据活动目标开发课程内容 137

第三节依据学情开发课程内容的两条路径 148

一、 从学情的“内容维度”开发课程内容 148

二、 从学情的“过程维度”开发课程内容 152

第七章微型化写作课程学习支架的设置 **155**

第一节写作学习支架的特征、功能与类型 155

一、 写作学习支架的特征 155

二、 写作学习支架的功能 158

三、 写作学习支架的类型 161

第二节写作学习支架设置的原则、路径、时机与方式 171

一、 写作学习支架设计的原则 171

二、 写作学习支架设计的路径 173

三、 写作学习支架设置的时机 178

四、 写作学习支架设置的方式 184

第三节写作学习支架设置的案例研究 188

一、 有效说服支架 188

二、 故事构思支架 192

三、 采访调查支架 194

第八章微型化写作课程的组织 **198**

第一节 微型化写作课程的组织原则与特征 198

一、 微型化写作课程的组织原则 198

二、 微型化写作课程的组织特征 200

第二节微型化写作课程的内部组织 202

一、 由单一内容支撑目标的组织形式 203

二、 由多个内容支撑目标的组织形式 204

第三节微型化写作课程之间的组织方式 205

一、 散点式组织 205

二、 连锁式组织 208

三、 辐射式组织 214

四、 网络式组织 216

结 语 220

参考文献 223

附 录 234

后 记 244

图目录

图1-1微型写作课程设计流程 22

图1-2微型写作课程分析框架 25

图1-3研究构想框架图 27

图 3-1 Hayes & Flower 写作模型 50

图4-1二维写作学情分析框架 77

图4-2二维写作学情定位图 85

图5-1依据学情确定课程目标 112

图6-1写作目标与学情的交集 122

图6-2依据学情与目标确定课程内容 154

图7-1写作学习支架与目标、结果、评价之关联 157

图 7-2 SCAMPER 模板 165

图7-3 “描写之星”示意图 186

图7-4写作学习支架与内容、结果、目标之关联 196

图8-1微型写作课程组织连续统 200

图8-2微型写作课程典型形态 203

图8-3微课程最简形态 204

图8-4平面型微课程形态 204

图8-5散点式微型写作课程形态 207

图8-6连锁式微型课程形态 209

图8-7辐射式微型课程形态 214

图8-8网络式微型课程形态 216

表目录

表1-1加利福利亚写作课程目标与内容 8

表3-1以学习者为中心的“教”与“学”各要素关系 65

表5-1说服类写作学习支架 109

表6-1中美叙事写作课程内容对比 116

表6-2语文课程内容与课程目标的三种对应关系 129

表7-1滑栏创作法 166

表7-2记叙文专项能力量表 170

表7-3支架教学的要素及模式一览表 171

表7-4作为支架的意见收集表…， 189

表7-5作为支架的故事滑板 193

第一章绪论

第一节问题的提出'

我国现代写作课程自1904年独立设科以来，历百有余年，始终不尽如人意；原 因固然很多，但课程取向不当则是重要原因之一。

百年来，追求写作课程的体系化这一工业化时代的思维模式，深深烙刻于我国写 作课程的基因之中，成为影响我国写作课程发展的重要原因。本研究拟在分析体系化 写作课程弊端的基础上，借助微型课程理论开展微型化写作课程研究。

**一、体系化追求：百年写作课程的基本取向**

中国现代写作课程自诞生之际就致力于建构一个体系化的课程，其基本特征为： 以逻辑化、学理化为基本取向，试图构建规模宏大、结构严密且前后贯穿、具有线性 结构特征的写作课程体系。本研究将以上特征统称为写作课程的体系化追求。

在百年写作课程的发展历程中，虽也曾出现过对体系化课程作某种“反动”的潮 流(如20世纪20年代前后杜威、克伯屈思想进入中国后所形成的以儿童为本位，强 调学生活动，主张“做中学”的写作探索实践)，但总体上看，体系化追求始终是建 构写作课程的主流倾向。

究竟如何看待持续了将近一个世纪的写作课程体系化的追求？ 一种以体系化为 基本诉求的写作课程对于写作教学实践究竟产生了怎样的影响？对于这一课程取向 的全面评估也许还需假以时日，但写作教学目前所面临的诸多困境已经说明体系化写 作课程确乎存在着较为严重的缺陷。

自1922年现代教育家邰爽秋首先提出“科学化的国文教授法”设想后，我国现 代语文教育先驱便不断倡导语文课程的科学化，而先驱者所理解的“科学化”主要指 的就是语文课程的体系化，“为促进学生的国文进步起见，国文教授有大大注重系统 法则的必要；妄用点时髦话来说，就是国文教授的科学化。” 2

类似声音一直延续到上世纪八九十年代。当年叶圣陶先生曾大声呼吁：“现在大 家都说学生的语文程度不够，原因是多方面的。而语文教学还没有形成一个周密的体

'本节部分内容已发表.参见:邓彤，王荣生.微型化：写作课程范式的转型卩］.课程•教材•教法,2013(9)；邓彤.序列 与散点:语文课程取向的百年婚变［JJ.中学语文教学,2013(10).

2沈仲九.初中国文教科书问题卩］教育杂志,1925:17卷10号.

系，恐怕是多种原因之中相当重要的一个……语文课到底包含那些具体的内容；要训 练学生的到底有那些项目，这些项目的先后次序该怎样，反复和交叉又该怎么样；学 生每个学期必须达到什么程度，毕业的时候必须掌握什么样的本领；诸如此类，现在 都还不明确，因而对教学的要求也不明确，任教的教师只能各自以意为之。”'

张志公先生多次强调要建立具有“明确而合乎科学的序，以保持知识的连贯性、 渐深性，使教学做到循序渐进、环环相扣，步步深人”的语文课程体系2。

写作课程自然也不例外。

朱作仁主张“作文训练应是通过有计划、有目的、有指导的写作实践，使学生形 成语言表达能力的活动过程。研究并建立作文训练的序列，是提高作文教学效率的需 要，是当今语文教学科学化的重大课题。3”吴立岗在《中小学作文训练序列方法浅 析》一文中则勾勒了中高年级作文训练的完整系列％

到上世纪八十年代，我国写作课程已经基本建立起一套基于“三大文体”的写作 知识体系。这套体系在当时“科学化、体系化、逻辑化”的思潮中不断完善，并结合 80年代引进的“标准化”测试，渐渐定型为一套具有知识点、能力点、训练点的组织 严密的“双基”体系。这一时期的写作课程与教学研究主要有三大特点：第一，写作. 课程知识侧重于“主题” “材料” “结构”等文章学层面的静态知识的介绍；第二， 试图分解、重组写作课程内容以体现语文学科的逻辑序列；第三，很大程度上异化为 应试作文教学，写作课程内容的主要元素基本等同于考场应试的写作技巧。

最具有标本意义的是上世纪80年代常青的分格写作教学模式5,该模式试图通过 繁复细密的“格”来编织一张严密的写作课程之网。所谓“格”就是写作训练中的知 识点、训练点，经过连点成线，最终构建一个写作体系。常青将观察的格分为五味（动 作、形态、声音、颜色、味道）、七情（喜、怒、哀、惧、爱、恶、欲），八景（山水林 木、乡村城市、晨午晚夜等）等共265格逐一训练。在文体写作方面，常青将文体分 为记叙文、抒情散文、说明文和议论文四类，又把记叙文分为写人、记事、写景、状 物四类，每一类均分若干“格”。例如在写人的记叙文中，按人物出场次序、人称、 人物对话、人物的心理活动、环境及情节矛盾分四十余格，在记事类记叙文中，把叙

1叶圣陶.在小学语文教学研究会成立大会上的发言[J].语文学习,1999 （4）.

2张志公.关于改革语文课、语文教材、语文教学的一些初步设想.参见:张志公语文教育论集[M].北京:人民教育出版 社,1994:66.

3朱作仁小学语文教学法原理[M]•上海:华东师范大学出版社1988:498.

4吴立岗.以儿童语言交际功能为主线构建小学作文训练序列（上、中、下）[J].河北教育,1994,（9,10, 12）.

5常青.写作教学要分格[J].中学语文教学,1981 （3）.

事的六要素、线索、写景、记物等知识分为五十余格。“分格写作”教学实际上就是 在课堂中逐一传授这些各种各样关于“格”的知识。

与之相似的是由华东师范大学第一附中陆继椿老师主持的初中《分类集中分阶段 进行语言训练》（简称“双分”）实验教材这套教材共六册，“是探索语文教学学科 化而设计的语文教学体系”。该体系以写的能力为线索，意在编排出一个循序渐进的 语文教学的“序”，使学生“一课有一得，得得相联系”，以“精学”、“略学”和“自 学”三篇课文的阅读带动写作训练。这套教材试图重点解决“量”与“序”的两大 问题。所谓“量”，就是一个合格的中学生应该掌握的最基本的语文元素；所谓“序”, 就是学生必须掌握的语文元素之间的关系。陆继椿等筛选出记叙能力、说明能力、论 述能力和文学作品赏析能力等类别共108个知识点，并以此为圆心，在教材编写和课 堂教学系列中建立了 108个训练点对学生进行分项训练。

时至今日，追求写作体系化的呼声依然一直不绝于耳。笔者特以“序列（体系、 系统）•语文”为主题词搜索最近5年间的“知网”四大数据库，发现自2007-2012 五年内有95篇有关论文；再搜索近10年来以“序列”为关键词的语文硕博学位论文， 发现相关硕士学位论文共24篇。由此看来，“序列”（体系）依然是语文教学乃至写 作教学研究的热词，并正呈现出越来越热的趋势。

**二、体系化写作课程的基本特征与弊端**

体系化写作课程一个基本特征是：将写作课程目标与内容等要素按一定次序排 列，而这个次序一般依据学生年龄段来确定的。在某一特定的年段中，先学习简单的 内容，再学习复杂的内容；先达成一个较低级的目标，然后实现高级的目标——这样 写作课程就呈现为一个前后贯穿、不断深入的复杂的链条式结构。

体系化写作课程设计理念的背后是“线性”思维方式。应该说，“线性”是近代 科学自觉的开始，是学科研究发展到高级阶段后必然产生的对知识加以体系化处理的 结果。

在和数学物理等相关学科的对比中，写作课程研究者发现写作课程似乎缺少如同 数学、物理学科那样系统严密的知识体系，于是认为这是写作课程的粗疏浅陋之处， 于是开始追求体系化的写作课程，致力于将前后相连、环环相扣的序列组织结构作为 “科学化”写作课程的基本标志，试图建构一个如同数学、物理学科那样序列清晰系

'陆继椿.分类集中分阶段进行语言训练试验课本[C].华东师范大学出版社,1987. 统严密的写作课程体系。例如，我国写作课程就存在这样一个基本的序列：初中阶段 为“简单的记叙文（初一）一一简单的说明文*（初二）*——简单的议论文（初三）” 三大文体写作；高中阶段为“复杂的记叙文（高一）——复杂的说明文（高二）—— 复杂的议论文（初三）”。

由于写作课程的体系化取向，课程设计者采取“分解组合”的方式对写作课程的 目标、内容加以分割，然后再予以重新组合以期构成一个严密的写作课程系统。

我国写作课程的“分解组合”特征大约可从两个方面加以阐释。

其一是“写作知识”的“分解组合”：就是将完整的文本语篇分解为“材料、主 题、结构、语言、文体”等元素（对这些要素的分解，通常不是基于学生写作学习的 需要，而是基于文章学的知识分类），然后在每一个单元中分别训练其中某一个元素， 试图通过分解学习写作知识的方式来形成基本的写作能力。，

其二是“写作能力”的“分解组合”。当写作课程从关注静态知识转而开始重视 培养学生的写作技能训练时，课程设计者的思维方式同样是将学生的写作能力分解为 一项一项的子技能，然后希望通过逐项训练这些子技能以培养学生完整的写作能力。

但是，把一头大象切成两半再组合起来并不会还原出这头大象，写作行为不是写 作知识的简单累加，这种将事物分割开再试图组合起来构成整体的分割式思维是一种 典型的工业化思维模式。

写作活动具有整体性特点，纯粹分解式的写作训练作用有限。例如，“修改”是 写作过程中的有机构成部分，原本应贯穿于写作过程的每一环节。但是，在现有许多 写作教材中，为了体系化的需要，“修改”被硬生生地从写作活动过程中割裂出来， 被单列专题并自成序列。有研究者曾统计过苏教版7—9年级课标教材修改专题，发 现从表面看，这些修改专题的编排十分具有逻辑性：先分解训练，再整合训练；并且 其分解训练的序列性分明，呈“词语——句子——语段——篇章”梯级排列，这一训 练体系似乎体现了一个循序渐进的序列七问题在于：在这样一个修改序列中，任何 一个修改专题在修改内容上几乎都不与所在单元的写作训练专题相通，于是造成了 “写作归写作，修改归修改”这样油水分离的态势。为了 “修改”能力的“体系化”, 而强行将“修改”从具体写作过程中剥离开来，这是一种典型的“削足适履”。显然, 这样的修改教学并不能够形成真正的修改能力。

'赵年秀.论中学写作课程之后现代转型[J].湖南教育•语文教师,2006（8）.

写作课程体系化追求的弊端至少体现在以下两个方面。

第一，体系化追求导致写作知识的泛滥。

写作是实践性极强的课程，追求知识的体系化从根本上违背了写作学习的规律。 写作课程的繁难琐细一直为人们所诟病，这与以往过于强调知识“体系”有关。在写 作教材与语文课堂中，一直存在着大量正确然而无用的知识，写作学习已经在相当程 度上异化为记忆、理解一系列写作知识内容的学习。

第二，追求知识体系化最大的弊端在于：关注认知学习，忽视行为学习；关注知 识的获得，忽略学生的发展。

由于追求写作知识的系统与有序，我们习惯于教给学生大量的写作知识并试图分 析出这些知识之间的“系统有序”以便学生能够理解记忆。但是，现实情况是，学生 在学习了大量写作知识之后，最终却尴尬地发现自己依旧写不出稍微清通的一段话•、 写出不稍微像样的一篇文章。因为我们忘记了：在写作学习中，“掌握知识”不是目 的，“运用知识"才是目的；“解释现象”不是目的，“解决问题”才是目的。学习写 作知识，是为了 “运用”而不是为了记忆、背诵、复述这些知识。而“运用”就必须 是在一定的实践活动中的运用。因此，有效的写作学习应该是精心设计写作活动，然 后将最关键的知识镶嵌于这些活动之中，而不是学习大量脱离具体情境的静态的“写 作知识”。这是尊重写作课程实践性特征的要义所在。

时至今日，人们已经认识到：写作并不是一个线性的过程，写作课程也不必追求 一个线性序列或严密体系。正如周庆元所强调的那样：写作过程包括积累、表达和修 改，但这一过程的各阶段“不是线性的，而是圆周型的”。1

**三、对写作课程体系化取向的追问与反思**

第一个追问：为什么写作课程会出现持续百年的“体系化”取向？

笔者以为，百年来我国学人对写作课程的体系化追求自有其内在的合理性。这一 诉求体现了中华民族一一作为一个以感性思维特征为主的民族——在特殊历史背景 中的理性觉醒，这对于民族心理的圆融与进步具有极为重要的意义。同时，追求写作 课程的体系化在一定程度上也有助于写作课程规律认识的深化。我们应当在这样的意 义上理解前人追求写作课程体系化的历史价值。

第二个追问：写作课程存在并且需要一个严密的体系吗？

'周庆元.反思与追问:宏观视野下的语文教改价值取向[M].济南:山东教育出版社,2011:50-52. 我们知道，“体系化”在数学、物理、化学等学科中根本不成问题，这些学科从 来不缺“体系化”，或者说，这些学科天然地带着“体系化”基因。然而，为什么在 写作课程中，“体系化”却成为了大问题，成为许多语文人梦寐以求的“终极目标”， 以致百年来多少语文人将之视为“写作科学化”的重要标志？

以往人们认为写作教学效率低下是由于没有组织严密的写作课程体系，但是，如 今已经岀现了为数不少的“写作体系”，但我们依然发现写作教学现状不容乐观。于 是，有研究者延续“体系化”的思路认定：这是因为写作课程还没有形成科学的体系。 其实，不妨换一个思路思考：百年来无数学人歹单精竭虑谋求“写作课程体系”而始终 无法寻求到理想的“体系”，也许恰恰是由于写作课程其实不存在也不需要一个严密 的体系。

不妨回顾一下历史上人们对“体系化”课程的理解与反思。

一般而言，对课程体系性的理解大致有如下三层含义。

第一、教学时间的安排。

写作先教什么，后教什么，必然会有一个先后安排，不过，这样的“体系”（或 者叫“序列”）不过就是一个教学流程，只是时间安排的顺序，显然属于写作课程的 课时计划，而不是一种写作课程的逻辑序列。因此，写作课程的体系化不是指写作课 程的课时安排序列。

第二、学科知识的逻辑体系。

在学习过程中，确实存在着“不理解A,就无法学习B”这样的逻辑顺序，例如， 在数学中，不会整数的加减法，就无法真正掌握乘除法，这样的系列顺序其实就是学 科内在的逻辑顺序。但是，写作课程未必存在这样的系统性（或者说写作课程知识的 内在逻辑特征并不特别显著）。1978年，英国伯恩斯坦从知识的“类别”与“框架” 两个维度来分析课程的结构他指出，数学学科之类的知识具有高度抽象化符号性 质，学科知识之间彼此是闭锁的，需要靠一定的逻辑予以综合，这类学科可以称之为 “收束型”学科；而社会学科一般以活动与经验为基础，学科内容彼此间是开放的， 可以谓之“统整型”学科。不同类型的知识进入课程中之后，如果完全由教育者强制 性授予，则该课程为“强度框架”的课程，这类课程具有严格甄别学生学力的倾向； 如果选择、组织知识较为自由宽松，则谓之“弱度框架”的课程，这类课程具有容许

'钟启泉.现代课程论[M].上海:上海教育出版社,2012:238-240. 学生个别化学习的倾向。

显然，写作学科在总体上属于社会学领域，依据伯恩斯坦的分类，写作课程当属 于“统整型，，“弱度框架，，的课程。既然如此，追求有严密逻辑体系的写作课程显然 是不合宜的。写作学习具有强烈的个性化特征，学生的写作学习不是零起点，通常只 是在某些方面存在某些不足，因此，写作课程不应该追求其学科逻辑体系；如果一定 要讲求“体系”，那么，写作课程的体系也不是写作课程知识的体系，而必须是依据 学生写作学习需求的体系。

第三、心理系统或顺序。

课程的体系性还可表现为心理系统或顺序，这是课程适应儿童思维发展规律的体 现。但是我国写作课程由于刻意追求写作知识的体系化，结果反而导致写作课程违背 了学生写作心理规律。例如，我国写作课程是按先学写记叙文、再学写说明文，最后 学写议论文这一序列来组织的，初看这一课程体系似乎符合儿童心理发展规律（其理 据多为皮亚杰的研究：儿童思维按“表象思维——具体思维——形式思维”顺序发展）。 然而，这一课程组织序列实际上恰恰违背了皮亚杰的基本原理。在皮亚杰看来：幼儿 阶段的儿童只具有表象思维；进入学龄期的儿童（7-11岁）其思维水平就W经处于 具体运算阶段，已经能够运用认知运算进行逻辑思维；而11岁以上的儿童则处于形 式运算阶段，开始形成比较系统的抽象思维能力。所以，11岁阶段的儿童已经发展成 为一个能够融合表象思维、具体思维和形式思维这三种心智能力的学习者，学生的心 智已经达到“合金”阶段，完全可以同时进行各类思维活动。但是，我国写作课程为 追求所谓的阶清晰、层级分明的“课程体系”，却把原本具备融通各类思维阶段的学 习机械切分为依次贯穿三年的写作学习阶段：初一学习记叙文写作，初二学习说明文 写作、初三学习议论文写作I

换言之，我国写作课程一直试图在一个相当长的时段内（初中三年和高中三年） 反复让“合金式”的学生削足适履地去适应“单一化”的写作课程内容。这一课程设 置大大落后于学生的心智发展水平，也与维果斯基“最近发展区”理论形成了直接冲 突。

相比之下，美国写作课程在学习内容上的安排就相当灵活而丰富，兹以加利福利 亚语文课程中有关写作的内容为例2。

I中华人民共和国教育部.语文课程标准（实验）[S].北京:人民教育出版社,2003.

2董蓿菲.全景搜索：美国语文课程、教材、教法、评价[M].上海:华东师范大学出版社,2009:49-55.

表IT【美】加利福利亚写作课程目标与内容

|  |  |
| --- | --- |
| 年段 | 写作目标与内容 |
| 六年级 | 1.记叙文 2.说明文3.调查报告 4.读后感 5.劝导性文章 |
| 七年级 | 1.小说或自传性记叙文2.文学评论3.调查报告4.劝导性文章 |
| 八年级 | 1.传记、短篇故事或记叙文2.文学评论3.研究报告4.实用文 |
| 九、十年级 | 1.传记、自传性记叙文或短篇故事2.文学评论3.说明性、劝导性文章4.实用文 |

可见，美国写作课程并没有设计一个线性的序列分明的课程体系，而是在整个 中学阶段同时让学生学习若干种文体。学生在6年级就已经开始学习各类文体的核心 内容，在7、8、9、10年级依然学习这些内容，不过增加一些更加具体的文体知识， 学生在五六年间始终不间断的反复学习运用这些知识。

不妨以“煮汤圆”为喻来说明中美写作课程的区别：美国写作课程相当于将一 碗汤圆全部倒入锅中，并不介意汤圆是否同时都能煮熟，只管不断翻煮，何时煮熟何 时捞起；而中国写作课程则是每次放一粒汤圆入锅，试图煮熟一个捞起一个。这样的 课程安排，哪一个更符合写作学习规律賑？

追求写作课程的体系化是值得商榷的。

斯蒂芬•图尔明曾在其影响深远的《人类理解论》中，深刻批判了人类的“系统 性信仰” **\*o**他将人类的“系统性信仰”追溯到逻辑数学的连贯性原型——这种原型 由数学形式抽象而来，如欧几里得几何学从几条公理推演出整个学科体系。图尔明认 为：系统性假定是有害的，因为不仅没有适用于所有学科的整体框架，即使局部框架 的系统性这一假设也是无效的。与其将自然科学的内容看成一个严谨连贯的逻辑体 系，不如把它看成一个概念的群体。为此他主张：放弃在前在后的序列观点将会使我 们放弃那些静态的分析……从而只对课程给出一个更为历史的“电影片式”的描述。

西方课程论者也早已意识到追求课程体系化的不切实际。当年，布鲁纳曾在其影 响巨大的著作《教育过程》一书中主张：在任何一门课程中，如果能够抓住基本原理 编织有序的知识结构，那么在任何孩子面前就没有难教的知识。然而，这一种轰动世 界的充满豪情的新说在教学实践中收获的却是相反的结果，十年后布鲁纳只好宣布 “有序的知识结构体系”只是一种“浪漫的假设” **2o**

'［美］R..基斯•索耶.剑桥学习科学手册［C］.徐晓东，等.译.北京:教育科学出版社,2010:309. 2郝德永.课程研制方法论［M］.王逢贤序.北京:教育科学岀版社,2000: 3.

因此，写作课程作为一门侧重实践行为的课程，致力于追求体系化，可能也是一 种不切实际的“浪漫的假设”。

我们知道，写作课程是属于“处方”性质的课程，其要旨在于“改进写作学习” 而不是“描述写作学习”，不是侧重知道某个知识，而是知道怎样运用知识进行写作 实践。但是，我们的写作课程研究与实践长期以来一直在做一件事：用“解释”写作 问题来代替“解决”写作问题。

事实上，许多写作研究者已经开始了对写作课程体系化追求这一取向的反思。在 写作课程追求体系化的同时，对写作课程体系化的质疑之声始终存在。例如，江苏王 栋生老师曾专门著文批判写作的体系化追求**I**。他认为：体系化的写作训练本身就有 缺陷。因为学生的起点不一样，阅读经验不一样，积累不一样，写作的兴趣也不一样, 用“序列训练”，难以因材施教，不可能满足所有学生的学习要求，反倒有可能制约 一部分教师的教学创造。

从历史的经验教训以及写作学科自身的规律看，试图通过构建体系化的写作课程 来实现写作课程目标，可能是一条很难走向成功的“泥泞之路”。为什么我国写作课 程的体系长期以来一直难以建立？以往我们认为是课程体系化彳故的还不够，现在也许 可以换一种思路来讨论这个问题——写作课程的体系化这一诉求也许本身就是一个 方向性错误，研究者一直孜孜以求的写作课程的序列与系统本身也许就是一个虚妄的 概念，这样一个系统与序列，也许只存在于课程设计者与写作教师的构想中，现实中 却并不存在，这样一个“虚拟的写作课程体系”既不符合学生的实际需要，也不适合 指导学生的写作学习。

总体来说，百年来的中国写作课程存在着较为浓厚的逻辑化、学理化倾向。主要 表现为如下三个方面：

1. 写作课程的结果（文本）取向而非写作主体取向。我国写作课程关注的是写 作行为的结果——即文本产品（俗称“作文”），写作课程中充斥关于文本的静态知识, 对写作主体的写作困难、写作需求关注的非常不够。
2. 写作课程的学科知识取向而非写作行为取向。写作课程设计者追求对写作知 识的全面系统的组织安排，将写作学习更多地理解为认知学习而不是关注学生的写作 行为本身，对写作过程与方法不够重视。

'王栋生.体系化为什么困难重重？参见:王栋生作文教学笔记[M].江苏教育出版社,2012:171-174.

1. 写作课程的逻辑化取向而非心理化取向。该取向注重写作课程知识内容之间 的序列化与系统关系，却忽略学生写作学习的心理过程与心理特征。

概览百年写作课程，我们发现：希望写作课程“科学化”固然是一种合理的诉求， 但写作课程最终一步步演化为“体系化”，却是有违“科学”本质的。时至今日，当 人们意识到“体系化”并不等于“科学化”之后，建构一种新式的写作课程就成为一 种可能的选择。

如何构建合宜的写作课程？目前我们已经能够接受这样的论断:课程设计有多种 组合的可能性，写作课程的具体形态，是为达到国家写作课程目标而研制的具有动 态形成性的课程具体样式，可以达此目标的途径，应该是多种多的'。

运用“微型课程”理论建构微型化写作课程，可能是写作课程建构的一种可能 的选项。

第二节微型化：写作课程范式的转型

提出微型化写作课程的构想，主要是受到微型课程理论的启发。

**一、微型课程概述**

**(-)微型课程的理论与实践概况**

自泰勒课程理论以来，学校课程开发进入一个科学化时代。但同时也带来若干 弊端。例如，开设时间较长，基本上以年为周期，短则一年半载，长则二到三年；课 程内容以学科知识为主，强调知识的系统性和逻辑性。由于这些特点，开发长期课程 费时耗力；课程开发周期长，课程知识滞后，难以结合学科前沿研究成果；此外，由 于过分注重知识的系统性和逻辑性，也对教师教学造成一定程度的束缚，容易挤压教 师授课的自由空间，打击学生的求知欲望，使学生产生厌学情绪。

在此背景下，1960年美国阿依华大学附属学校首先提出微型课程(Minicourse) 这一术语2。Minicourse通常翻译为“微型课程”，其中“Mini”意指微型，与20世纪 60年代早期美国出现的“Maxi”(大型)课程相对应。

'王荣生.从德国两个州的课程标准看语文课程形态的筹划[J].外国中小学教育,2007(8). 2江山野，主编，译.简明国际教育百科全书•课程[M].北京:教育科学岀版社,1991.47—48.

微型课程在英语中有多种表达，但含义有所不同：**Mini-course, Mini-Lesson**或 **Micro-curriculum**等。董舊菲曾区分这些概念在美国研究者理解中的差异，**lesson**、 **course> subjiect, curriculum**是完全不同的概念七**curriculum**是课程总称，**subjiect**意 为学科，**course**指的是学科范畴内的具体课程，而**lesson**则指一堂具体的课。我国基 础教育阶段各类课程之总和相当于**curriculum,**其中各个具体学科课程为**subjiect** （如 语文学科）；语文学科中所包含的写作、阅读、口语交际等学科课程的具体形态则属 于**course；**而这些写作、阅读等课程**（course）**目标的实现，则需要通过一节一节具 体的课堂教学**（lesson）**来支撑。据此可知，**Minilesson**与**Minicourse**其内涵是不同的。 为便于区分，**Minilesson**可译为“小型课”，**Minicourse**则可翻译为“微型课程”。[[1]](#footnote-2) [[2]](#footnote-3) [[3]](#footnote-4) [[4]](#footnote-5) [[5]](#footnote-6)

由于现代课程逐渐具有“课程、教学”一体化的趋势，因此目前研究者所使用的 “微型课程"通常包含了 **Mini-course**与**Mini-Lesson**两个概念。

从**20**世纪**80**年代开始，微型课程就成了世界各国课程开发的一种新趋势，它既 能适应不同学生的兴趣和需要，又可以及时反映社会和科技的发展；既有主题学习特 点又体现了学科课程的特点。

美国教育自上世纪六七十年代提出“微型練程”理念后，微型课程在教学实践 中发展很快。据**2003**年的最新统计，美国综合制高中开设微型课程的学校比例达到 了 **80%-85%3**。在堪萨斯州公立高中，仅“美国史” 一门课就被分割成若干个主题的 微型课进行教学：南北战争、今日合众国、西进运动、两次世界大战、少数民族研究、 黑人史、印第安人史。一些学生感兴趣的话题或社会关注的热点问题也以微型课的形 式设置出来供学生自由选择。微型课持续的时间长短不一，有的微型课就是一两次课, 有的会持续一至两个月。密西西比州的中学一般都为完成**10**或**11**年级课程的学业优 异的学生提供微型的大学先修课程**（advanced placement）o**比如戏剧表演基础、媒体 创作、影视制造初步、艺术摄影、小说创造基础、社会学基础、大众传媒传播、化学 实验、短篇故事写作、吉他弹奏、跆拳道等**4**。

美国哥伦比亚教育中心网站5为读者提供五六百个微型课程，这些课程主题涵盖 了语言艺术、数学、科学、社会学等多个领域，并且根据学习对象分为小学、中学和 高中若干层级；美国印第安纳大学网站'中的微型课程等内容均极富参考价值。

美国已有一些有关微型课程的著作，如A minibook of minilessons:25 lessons to improve student writing for grades K-2, Mini-lessons for literature circles 等，在扌旨导培养 中小学生阅读和写作能力教学方面总结出许多有效的经验。

美国的经验证明，微型课程虽然微小，但是在课程发展方面却具有巨大的作用。 美国课程专家在1970年代末期通过全国范围的调查后列出了微型课程的五十多种作 用，而主要作用有以下几种：课程安排丰富多样，可充分发挥每个教师的专长和能力， 为课程实验提供更多机会，为学生提供更多选择的机会等％

新加坡在微型课程研究与实践方面的成效也十分显著。1997年新加坡教育部发 起了 “教育IT主体计划”(Masterplan for IT in Education)，作为新加坡唯一教师培训 社，会机构的NIE (National Institute of Education)于1998年开始进行微型课程 (microLESSONSTM)研究项目，主要目的是培训教师建构微型课程3。随后的微型课程 计划则渐渐转向教师的课堂教学，对教与学影响日益增大，教师能够自主构建微型课 程，同时使得学生在基于真实情境的、富于支持性的、能够自主参与的学习环境中获 得更多的学习效益。新加坡的微型课程实施至今，经历了两个阶段：第一阶段微型课 程的教学模式以直接传递课程领域知识为主要特征，第二阶段则转换为鼓励学生通过 参与各种学习活动主动探索、建构并创造知识。新加坡南洋理工大学**Shanti Divaharan** 教授与**Philip Wong**教授对微型课程的界定、理论基础、教学模式以及设计和开发做 出了大量的研究。在持续十余年的微型课程计划中，产生了一大批优秀的微型课程案 例。4

2008年，美国新墨西哥州圣胡安学院的高级教学设计师戴维•彭罗斯提岀新的“微 课程(Microlecture) ”概念，运用建构主义方法、以在线学习或移动学习为载体，为 满足微学习建课程。“微''即微小、碎片化，它符合学生习惯，一次只学一点。每一个 微型学习单元各自独立，学生可以根据自己的需要随机学习。片段化、专题化的微课 程给学生提供了更好的学习机会，能够有效促进学生的学习。

微型课程在20世纪90年代引入我国，一些中小学开始了探索尝试5。如江苏锡

山实验小学开展了 “开设微型课程，优化课程内容和形态”的课题研究；苏州金闻外 国语实验学校进行了 “信息技术下多元个性化微型课程开发”课题的研究；浙江湖州 市织里实验小学的校本微型课程的开发与研究；四川省普教科研资助金项目“高中学 科微型课程开发与教学研究”研究；上海市宝钢第三中学、上海市新会中学通过微型 课程开发培养教师的课程开发能力；上海市澄衷高级中学将微型课程用于教师培训

微型课程和微型学习2有着密切关系。微型学习具有“微、小、轻”等含义，这 种“微型”多体现为学习内容的微型组块，是知识含量的微型化。微型化的学习组块 可以通过轻便的学习设备轻易地获取、存储、生产和流通，并在轻松的心态中获得一 种轻快的乃至附有一定娱乐性的学习体验。微型课程与微型学习理论的同步发展，将 对学生学习方式以及教师教学方式产生深远的影响。

**(-)微型课程概念的辨析**

20世纪60年代起，“微型课程”即作为一种大规模长期课程之外的新型课程范 式而著称。它最初是作为一种集中针对某一主题设计与实施的小规模短时课程，既可 灵活地照顾学生的兴趣需要，又能够及时吸收最新的学科知识I如今，微型课程的概 念在不断发展中形成了更加丰富亩内容。

目前国内对于微型课程的认识有如下几种观点：

1. 江山野4 (1991年)

微型课程一般是短期(起码少于一个学期)的选修课程，是建立在教师和学生兴趣 基础上，强调深度而不强调广度的课程。它有两种基本形式：不计学分的(也称自由 选修课程)和记学分的。在性质上可以是学术性的和非学术性的。

1. 朱仇美5 (1993年)

微型课程又称组件课程，现代课程编制的一种形式。把每门教学科目划分为一 系列相对独立的单元，每个单元包含一个独特的概念或活动。这些相对独立的单元， 即构成微型课程。学生在教师的辅导下按照自己的实际程度和进度，借助阅读教材， 利用电影、电视、计算机等现代教学媒体自学，或上少量的课，学完一个微型课程后 即可申请考试，合格后再选学另一个有关的微型课程。经过若干单元考试合格，就可

'唐群，等.以微型课程建设为载体的校本研修［J］.现代教学,2012(1-2).

2祝智庭.微型学习一非正式学习的实用模式卩］.中国电化教育,2008(2). 噌文婕.微型化校本开发的深化之路［J］.教育发展研究,2009(4).

4江山野，主编.简明国际教育百科全书•课程［M］.北京:教育科学出版社,1991.

5朱仇美.现代中小学教学辞典［M］•北京:中国科学技术大学出版社,1993:275. 掌握一门学科的基本内容。

1. 朱自强、高占样'（1994年）

微型课程，亦称“课程组件”，不必考虑单元之间的逻辑顺序。学生通过独立活 动，阅读教材，观看电视、电影或计算机的终端所显示的教材，用自己的试验箱进行 有关的实验，或上少量的课。教师起辅导作用。学生学完一个微型课程之后，可再选 另外一个有关的微型课程，通过若干微型课程的学习，就可掌握一门学科的基本内容。

1. 邓志伟2 （2000年）

在知识社会里，要在课程中既达成知识的完整性，又能够适应瞬息万变时代知 识快速增长的变化，就必须使课程及其知识始终处于易于变化的状态中，即使课程具 有灵活多变的特点，而能够保持这种灵活性的课程形式，就是微型课程 （mini-course）,它针对某一概念或者主题而设计的课程框架，既能够满足学生的兴 趣需要，又能够及时吸收最新文化知识，反映时代的精神和问题。

1. 朱小蔓3 （2002年）

微型课程，20世纪70年代产生于美国的一种课程编制形式。微型课程一般是短 期（起码少于一个学期）的选修课程，它是指一门学科中所包含的一系列的半独立的专 题或单元，这些专题或单元是建立在教师和学生兴趣基础上，让学生从中选择符合自 己口味的专题或单元进行学习。

1. 曲伟4 （2004年）

微型课程，也称“组件课程”，是现代课程中的一种形态。一般来说，一门教学 科目常可根据内容被分解为一系列相对独立、完整的单元（或称之为组件），每个单元 突出一个中心内容或专门主题。如果将这样的单元独立地编制成为一门课时不多的课 程，或上少量的课，或者在教师指导下要求学生在相对较短的时间内借助阅读材料、 视听教材、实验或计算机等手段，按照规定进度学完制定内容，并以相应的考核办法 检查教学效果，评定学习成绩，这样的课程即可称为“微型课程”。如果将一门学科 知识或跨学科知识，按照某一确定的主题加以概括或浓缩，使之微型化，同样按上述 要求来组织教学，这样的课程也可属于“微型课程”的范畴。

田秋华将微型课程的特点归纳为“短、小、精、活”'。“短”指微型课程持续的

'朱自强，高占祥.中国文化大百科全书[M].吉林:长春出版社,1994:213.

2邓志伟.个性化教学的课程研究（下）[J].外国教育资料,2000（3）.

3朱小蔓.中国教师新百科.小学教育卷[M].北京:中国大百科全书出版社,2002.

'曲伟，等.当代汉语新词词典[C].北京:中国大百科全书出版社,2004.

时间段短，通常在一个学期内。"小”主要是指规模小，容量少，随之带来的是主题 明确，目标清晰，针对性、适应性和导向性强。“精”强调微型课程开发者将学科 内容加以精选和浓缩，使之更好地发挥作用，因此，微型课程的内容和形式总体上精 简凝练。“活”则有两层含义：其一，微型课程跟得上时代发展，对新知识、新思想、 新进展等吸纳节奏快，使得该门课程知识内容能够永远处于最前沿；其二，微型课程 相比长期课程，受时间、地点、教材等外部因素制约较少，比较灵活；课程内容和考 试方式等也可以多样化。

田秋华还认为微型课程目前大致有两种理解，一是学科取向的微型课程，一是信 息技术视角的微型课程2。学科取向的微型课程是从教师能力与学生兴趣、需求出发而 编制的短期选修课程，该课程介乎学术性与非学术性之间，最初旨在弥补学科逻辑脱 环或跳环之处，及时反映社会、科技与学科的最新发展、时代精神与现实问题，以拓 展课程内容的深度和广度，增强学科教学的吸引力，同时有效解决知识发展的超前性 与学校既定课程内容的滞后性之间、学生需要学习的知能日益增多与学校教育时间的 有限之间的矛盾。而基于信息技术的微型课程则整合了多种计算机媒体与课程的构建 与实施，便于激发亨生学习的热情与主动性，使学生在基于真实情境的、富于支持性 的、能够自主参与的学习环境中获得更多的学习效益。微型课程还有一个重要的特点， 即它的校本性。微型课程实质上是学校校本课程的一种形式。它由学校的任课教师独 立或共同开发；开发过程中，既考虑到本校学生的实际状况，也考虑到学校教师的特 点与需求。

**(三)微型课程研究已取得的共识**

目前学界对微型课程已经达成的共识有如下几点：

与长期课程相对应，是一种短期课程；

1. 与宏大课程相对应，是一种内容碎片化的课程；
2. 由相关主题模块构成，各主题之间没有严格的学科逻辑关系；
3. 课程目标基于学生的学习需求；
4. 课程内容强调深度而不求广度；
5. 重视信息技术的应用。

从课程内涵及其实践的发展来看，微型课程大致经历了这样一个过程：最初设置 1田秋华.微型课程及其开发策略用.课程•教材•教法,2009(5).

2田秋华.微型课程及其开发策略[J].课程•教材•教法,2009(5).

微型课程，其主要目的是为了解决学生知识无限而学习时间有限的矛盾'，同时也作为 学科课程的“补丁”发挥其独特作用。随着人们对课程认识的深化与拓展，随着课程 多样化趋势的日益彰显，尤其是随着信息技术的强力介入，微型课程已经不再作为学 科补丁课程，而日益成长为现代课程体系中一种崭新的课程形态。

总的看来，微型课程研究倾向于基于学生的实际需求设计课程。目前对微型课 程概念达成了如下共识：微型课程内容不根据学科知识及逻辑体系来划分，而主要根 据教师和学生兴趣以及主体社会活动的经验、教师能力、社会发展的需要来编定。

**二、微型化写作课程的构想**

依据上述阐释，我们试图建构一种微型化的写作课程。这一课程将改变以往写作 课程追求建构宏大课程体系的取向，不再基于写作学科逻辑确立课程目标，而是基于 学生的写作学习需求来选择课程目标，依据具体的目标并参照写作学情开发相应的课 程内容。

微型化写作课程聚焦学生的写作实际困难，选择明确集中的课程目标，提供微型 化的课程内容，可以在较短的时段内满足学生特定的写作学习需求以提升写作水平。

**(-)写作学习需要微型化写作课程的理由**

写作学习之所以需要微型化写作课程，大致有如下几点理由。

**1.写作学习的特点需要微型化写作课程**

学生的写作，需要知情意行的全面参与，这些学习要素之间必定存在某种内在的 关联性、系统性。但是，研究写作学习内在系统并不是写作课程的使命所在。课程设 计必须以促进学习者的写作学习为宗旨，因此，写作课程研究者必须选择最便于促进 写作学习的因素作为课程内容。例如，一次写作活动需要许多因素参与其中，这些因 素虽然对于写作行为而言都是不可或缺的，但有些因素显然是无法通过课程学习获得 的(例如，生活体验在写作中非常重要，但却无法在写作课程中获得)，因此，合宜 的写作课程必须分清哪些因素是可以教的，那些因素是无法教的；哪些因素是需要教 的，而哪些因素则是不需要教的。写作课程设计必定要重点关注那些“需要教、并且 能够教”的内容，而不必关注所有知识之间的系统性。

写作学习是一种综合性学习，一个语篇实际就是一个全息性的意义产品，完成一 个语篇的写作，需要多种知识、多种技能的参与。例如仅从写作知识角度分析，其间

'熊梅，常新.当今一些发达国家普通高中课程结构特点的比较[J].外国教育研究,1994(6).

就包含着语言表达知识（语言知识、文本结构知识、语境知识）、主题内容知识等多 层级知识；但是，在具体的教学中是否需要让学生全部学习这些知识呢？我们认为， 写作课程只须为学生的写作学习提供少量而有效的知识即可。

兹以我国现行语文教材中有关记叙文写作的知识为例予以说明。我们对人教版、 苏教版、沪教版三类教材所涉及的记叙文知识做了梳理，发现三类教材中涉及到的记 叙文有关知识内容如下：

记叙文的内容与方式:简单记叙文和复杂记叙文。

记叙文的写作对象:写人，叙事，写景，状物0

记叙的六要素：时间、地点、人物、事件的起因、经过、结果。

记叙的顺序:顺叙、倒叙、插叙0

记叙的线索:人线、物线、情线、事线、时线、地线。

记叙的人称:第一人称，第三人称，第二人称。

记叙的中心与详略:材料与中心，材料的详略安排。

记叙文的常用表达方式:记叙、描写、说明、议论和抒情。

'不妨假设这些分类都是合理的，这些知识也都是正确的。但是，我们依然无法回 答如下问题：为什么记叙文写作教学要教这些知识？这些知识是否能够促成学生写作 记叙文的基本能力？如果删去其中部分知识，学生的记叙文写作学习是否会因此受到 影响呢？就以人们极为熟悉的“记叙六要素”为例，“时间”“地点”等知识真的是写 记叙文的基本要素吗？ “很久很久以前，在一个遥远的地方……”这样的时间、地点 是否有必要作为一种写作知识让学生掌握呢？我们知道，在许多叙事类作品中，即 便“时间、地点、人物、事件”这些要素样样俱全，未必就算一篇好作品。事实上， 这些知识即使不教给学生，学生也可以从阅读中自然习得；而即便教给学生，也未必 能够促进学生叙事能力的形成。换言之，这些知识并不是叙事作品的关键性知识，也 不是制约学生写作叙事类语篇的主要障碍。那么，什么才是一篇叙事类作品关键呢？

美国写作研究者杰里・克利弗如是说1:故事是任何一个叙述的基本元素。没有 故事就没有叙述，写作叙事作品的关键在于能够写好故事。好的故事包含三个要素： 冲突、行动、结局。一个人遇到一个难题（冲突），他必须努力奋斗（行动），于是他 成功了或者失败了（结局）。冲突一旦解决，故事就结束了。是冲突推动了许多事情

'（美）杰里•克利弗.小说写作教程一虚构文学速成全攻略[M].王著定译.中国人民大学出版社,2011:28-29. 的发生，是冲突让故事发生了种种变化，总之，冲突使故事产生岀各类效果。因此， 让学生写虚构类记叙文，其实只需要教会学生设计“冲突”即可。这就是记叙文写作 的密码。而一旦掌握了 “冲突”这一故事密码，以下记叙文知识就可以不必大费周章 地在课堂上教学了

1） 故事的开头、中间和结尾（开端、发展、高潮、结局）不必教。因为故事的 开头就是冲突的出现（人物的渴望遭遇到障碍），中间部分是斗争（行动），结尾部分 是结局。它们已经被冲突、行动和结局这些概念涵盖了，所以没有必要浪费时间。

2） 人物性格塑造的手法不必教。因为塑造一个人物只需要通过他应对难题的方 式来进行，即当他面临一个障碍或者一个威胁的时候采取了什么样的行动。行动就是 人物的性格。如何使人物形象招人喜欢？ 一个与生死攸关的难题作斗争的人物，一个 因为这个难题可能打垮自己而担惊受怕的人物通常会引起读者的认同：认同就是喜 欢。所以没有必要刻意塑造招人喜欢的人物。

3） 如何使故事情节引人入胜不必教。因为一旦故事中的冲突合情合理，就必然 让读者有认同感，自然会让人觉得生动有趣，而创造认同感只需要通过冲突和斗争来 塑造人物性格。

试想一下，如果在进行故事写作教学的时，教师试图把这些知识全部教给学生, 那么写作教学会臃肿成什么样子？

总之，写作课程设计者对于写作课程有一个基本的判断：学生的写作学习需要 得到运用知识的指导而非系统知识的学习，让学生达成某一方面的写作能力，并不需 要详尽周密的写作知识。相反，这些知识恰恰可能妨害学生的写作学习。

**2.母语写作规律需要微型化写作课程**

微型化写作课程是由母语写作的基本特征所决定的。

学生在进入写作学习之前，对于写作并非一无所知。尤其在母语学习情境中，学 生从以往的写作课堂学习中，从自我阅读中，从与同伴的交往中，从日常生活中都能 够习得大量有关写作的知识。

在母语学习背景下，学生学习写作的过程不是一个从“无”到“有”的过程，而 是一个从“不太好”到“较好”、从“不完善”到“相对完善”的过程。从广义知识 论视角看，学生写作能力的不足可以理解为学生在写作知识方面的缺失。但对于母语 学习者而言，这种缺失一般不是“全局结构”的缺失而只是“局部功能”的缺失。换 言之，绝大多数学生的写作困难通常都只是局部的梗阻而非全体的“坏死”。因此， 写作课程的基本目标主要是“变构”与“完善”学生的知识结构而不是为学生重置一 套知识结构。

合宜的写作课程，不必追求写作知识的系统性完整性，不须简单地将所有写作知 识按照写作学科逻辑有序加以组织，而必须在分析学生实际知识结构的基础上，针对 学生写作学习的主要需求来确定课程目标、选择课程内容。

这样的写作课程我们称之为微型化写作课程。它最基本的特征在于：通过分析学 生的写作行为，了解学生写作学习的具体需求，然后针对学生的需求，为学生“量身 定制”的课程。这样的写作课程既不追求知识面的广泛性，也不追求知识结构的系统 性、完整性，而是力求实现课程的针对性，其基本的课程内容未必是完整的知识系统, 可能只是某一特定的知识点，但是，这一知识点却是学生在学习过程中最需要的内容。

微型化写作课程表面上看来通常是零星的、不成体系的，但由于它针对学生的实 际需求，在具体的学习过程中，微型化写作课程能够与学生先有的写作知识有机结合, 从而最终在学习过程中形成一个有序的写作学习系统。

总之，能够适合学生写作学习的写作课程一定存在于学生碰到的写作问题和困难 中，存在于学生的写作行为中。只有这种适合学生需求的“生成性课程”，才能够真 正促进学生写作水平的提升。

我们认为：在号世学习首寒了，改等学吿旳与作彳了为莎否霸琴系级、.全噸的写作 卸地而只帯睪对学吿写作中的：「处关排围难推佬呼睪旳卸俱文歩.戯居以促进学 吿学了的写作学习。

**3.**写作特点决定了确定学生需求相对容易。

微型化写作课程基本特征在于基于学情，而了解写作学情是可能的，甚至是相对 容易的。相对于阅读而言，课程设计者对写作学情的了解要更加容易。因为阅读的结 果只存在于学生头脑里，教师难以了解；而写作的结果是有迹象的，学生的作文作为 写作结果总是非常直观地呈现在教师面前。按理说语文教师应该更加容易了解学生的 写作学情。

但是非常吊诡的是，在实际教学中语文教师对于阅读学情与写作学情的态度有着 非常奇怪的反差：在阅读教学中，虽然学生对文本的理解是内隐的，是碎片化的，张

三与李四对文本的理解语文教师难以把握，也很难感觉到学生的阅读差异性，但师 总体上还是努力地并且也相对有效地分析出学生的阅读学情；与之相对的是，虽然写 作更容易让老师判断学生的不同，但教师对写作学情的关注却远不如对阅读学情的关 注。这一状况可能与写作课程建构的知识体系化取向有关，因为追求知识体系化的写 作课程总体上是关注知识组织体系而无视写作学情的。

**(-)微型化写作课程的基本特征**

依据上述对写作以及写作学习基本特征的分析，结合当前学习理论和课程理论， 尤其是微型课程的基本理念，我们认为：建立一种新型的写作课程范式——微型化写 作课程是必要的，也是可能的。

我们将学生写作学习过程中遇到的问题、困难和需求统称为写作学情。微型化写 作课程基于学生的写作学情确定课程目标，依据学情和目标选择课程内容，以促旌学 生的写作学习为课程岀发点。微型化写作课程改变了以往写作课程作为写作知识的提 供者的角色，而转变为写作学习的促进者。基于写作学情，促进学生写作学习是微型 化写作课程的岀发点。

为促进学生有效写作学习而建构的微型化写作课程具备如下特征：

1. 关注写作学情

构建微型化写作课程不是为了阐释或建构某一写作理论，其基本目的是为了促进 学生的写作学习。

学情是微型化写作课程的起点。首先微型化写作课程要立足于学生实际，要能够 激发学生学习的内在动机。由于课程目标是基于学生写作学习过程中遇到的实际困 难，因此，学生在学习过程中始终面对的是一个与他们相关并且对他们有意义的目标， 而这个目标又是与具体生活情境相关的，于是，他们的学习开始具有意义，他们对所 学知识内容就会产生内在动机。

学情又是微型化写作课程的目标。写作课程设计的目的就是为了促进学生现实写 作学习。而一个课程目标的实现，则形成了学生写作学习的更高层级的学情，为下一 个课程设计提供了新的起点。

1. 注重写作情境

写作学习必须依赖情境化学习。由于微型化的特征，课程目标与内容相对聚焦而 明确集中，在学习内容上容量有限，因此，就有可能为这些知识创设必要的情境。并

且只有当创设情境之后，学生学习这些知识内容才更加有效，才利于达成预期的目标。

3.**重视教学支援**

由于学生面临的实际困难众多，而在有限的学习时间内无法解决所有的困难，因 此课程设计者必须根据学生的实际，确定学习目标，并依据所确定的目标选择必要的 课程内容。课程内容的选择需要考虑学情，因此，必须将那些最能够有效达成目标的 知识作为核心学习内容，并为学习这些内容设置必要的学习支架，如此可以减少学生 的认知负荷，有效促进当下的写作学习。这就是为学生的写作学习提供教学支援。

**（三）微型化写作课程建构的基本路径**

根据微型课程理念，基于学生的写作困难并对学生写作文本作恰当分析是建构写 作课程的前提。

写作课程是最富有差异性的课程，是最需要差异化对待的课程。有些学生写作水 平已经很高，已经不需要教师教了，这时语文老师只需要为他创造必要的写作环境， 鼓励他读书、写作就足以提升其写作水平；而有些学生甚至还不通句读，这时教师就 只能设法提高学生基本的文书能力（意即将个人思考的内容转写为文字的能力，如运 用标点、字词、句子和修辞等能力）；还有的学生遭遇的写作困难主要是缺乏相应的 写作主题内容，这时教师就需教给学生主题内容的生成策略。

微型化写作课程应具备如下三大特征：其一、基于学生的学习需求；其二，课程 目标与课程内容微型化；其三，为学生写作学习提供必要的学习支援。

微型化写作课程聚焦写作学习困难，选择核心知识，解决要害问题。由于学生在 写作学习过程中要受到时间与精力的种种制约，因此，写作课程知识必须高度简约 才能够有效发挥作用，而过于宏大繁多的课程内容则可能使写作学习异化为对知识 的理解乃至识记性质的学习。因此，建构一种规模小，容量少，主题单纯，目标清 晰，针对性强、有操作性的微型化写作课程就十分必要并且迫切。

微型化写作课程设计大致需要遵循如下路径。

1.**依据写作学情选择课程目标**

微型化写作课程以改变、完善写作学习者写作行为提升其写作水平为宗旨，因此, 课程设计者必须分析学情，了解学生在某一特定写作行为方面的问题及需求，从而确 定写作课程的具体目标。

传统写作课程目标的确立着眼于社会需求、着眼于写作知识的完整、有序，主要 指向写作客体——文本；而微型化写作课程目标的确立则着眼于写作学习困难和需 求，主要指向写作主体——学生，解决学生在写作学习中遇到的实际困难。因此，分 析学生在写作学习过程中的具体学情，就成为构建微型化写作课程的起点。

1. 依据目标与学情开发课程内容

传统写作课程内容的开发主要依据课程目标加以开发（该目标本身通常是外在于 学习者的）；微型化写作课程则不然，其课程内容是在综合考虑“目标”与“学情” 两个维度之后择宜的结果，由于此时的“目标”也源自学情，因此从根本上来说， 微型化写作课程内容是基于学情确定的。

微型化课程设计者将围绕依据学情确立的目标，并同时参照学情选择、组织学习 内容以满足学生写作学习的实际需求。

1. 依据课程内容与学情设置学习支架

为确保写作学习的有效性，对超出学生最近发展区的知识内容，通过设置支架的 方式降低学习难度、从而最大限度地减少学生的认知负荷，提高写作学习效率。写 作学习支架的设计需要考虑到课程内容与写作学情之间的关联性。因为微型课程理 论关照下的写作课程的建构方式发生了一个重大的转向：那就是从关注写作知识体 系转为关注学生写作困难。写作学习支架的设置也必须基于对学生写作学情的分析。

教师必须通过研究学生的写作行为和写作样本来了解学生写作学习中所遭遇的 实际困难并设法予以解决。由于学生的写作困难通常只是局部的，又由于解决学生的 写作困难无法毕其功于一役，因此，微型化写作课程就成为改进学生写作状态的较为 合适的选择。微型化写作课程设计的基本路径参见下图（图1T）



图1-1微型化写作课程设计流程

总之，为弥补写作课程百年来体系化取向的不足，本论文试图研究如何构建一种 “规模小，容量少，主题明确，目标清晰，针对性强”的微型化写作课程。

第三节研究思路

**一、 研究的问题**

本论文侧重从课程构建的原则和方法角度研究如下核心问题：如何构建一种基于 学生写作学情、能够有效促进学生写作学习的微型化写作课程？

对这一核心问题加以分解，可以析出如下四个子问题：

1. 如何分析学生的写作学情？
2. 如何依据写作学情使得课程目标具体化？
3. 如何在关联目标与学情的条件下确定针对学生需求的课程内容？
4. 如何在关联课程内容与学情的条件下设置针对性的学习支架？

以上四个问题中，写作学情的分析是最为基本的问题。

**二、 关键术语界定**

**1.微型化写作课程**

本研究在参考有关“微型课程”与“写作课程”代表性定义**1**的基础上，将“微 型化写作课程”界定为：为达成基于写作学情的学习目标而组织起来的单个或多个相 对独立的写作学习单元(专题)。

对于微型化，不能只是机械理解为在课程规模上是微型的(虽然，确实有**3-5**分 钟即可完成的微型写作课程，但也有持续时间较长的微型课程)。微型化写作课程这 一概念指向的主要是课程取向的微型化、课程建构方式的微型化和课程形态的微型 化。

第一，课程取向之微。

'主要参考：江山野，主编译.简明国际教育百科全书•课程［M］.北京:教育科学出版社,1991；董蓿菲.全景搜索：美国 语文课程、教材、教法、评价［M］.上海：华东师范大学出版社，2009.110；刘运华，等.新加坡微型课程研究项目的 实践与启示［J］.中国电化教育,2005(11)；孙卫华.新加坡微型课程计划述评［J］.中小学信息技术教育,2006(5);刘素 芹.中小学教育中微型课程的开发与应用研究［DJ.上海师范大学硕士论文,2007;罗丹.微型课程的设计研究［D］.上海 师范大学硕士论文,2009;汪丽.高中信息技术微型课程的设计与应用研究［D］.河北大学硕士论文,2010;刘超.基于手 机平台的高中语文微型学习设计研究［D］南京师范大学硕士论文,2011；连文达.新课程背景下的微型课程开发研究 ［D］.西南大学硕士论文,2011;龚程玉.小学生命教育微型课程的开发与实施［D］.华东师范大学硕士论文,2011.田秋华. 微型课程及其开发策略［J］.课程•教材•教法,2009(5).

微型化写作课程与体系化写作课程的本质区别在于：微型化写作课程取向发生了 重大扭转，它关注的是学生写作学习过程中的具体问题，而不是宏大的“社会需求” （尽管这些问题最终还必须满足社会需求）或宏大的学科知识系统。传统体系化写作课 程总是依据社会的种种需求或写作学科的逻辑体系确立宏大的总体性目标，然后依据 这一总体目标逐级细化为阶段性的具体目标，再依据这些具体目标选择组织课程内 容。而微型化写作课程从一开始就通过分析学生写作学习的实际状况与具体需求来确 定课程目标、选择组织课程内容，其评价依据也是学生学情的改善程度。

第二，课程建构方式之微。

微型化写作课程不像传统课程那样通过分解宏大课程内容的方式把系统的学科知 识划分为若干单元，它不刻意追求单元之间的内在逻辑关联性，不追求学科知识之间的 系统性、全面性和丰富性，而主要根据学生的兴趣、，需求来组织相关知识和学生活动实 现课程目标。换言之，传统的体系化写作课程主要釆取一种自上而下的演绎式的课程建 构方式进行课程设计的,而微型化写作课程则多釆取自下而上的归纳式的建构方式设计 课程。

第三，具体课程形态之微。

微型化写作课程在形态上通常表现为内容不多、相对独立的学习单元。通常一个 单元只达成一个目标。这些课程的规模大小虽说并没有恒定的标准，但总体上规模不 大，以能否解决学生某一特定学习困难为标准，大则可能耗时一两个星期，小则只需 一二节课，甚至三五分钟。有时，一个目标的实现又可能衍生出更多的相关目标，这 时就需要若干小型的学习单元相互配合从而构成一个微型化写作课程的“联合体”群 落，这些联合体根据学情的变化往往呈现出多样化的形态。

**2.写作学情**

关于“学情”的涵义众说纷纭，本研究把“写作学情”界定为“学生在写前、写 中以及写后的写作学习需求”。

举凡学生写作活动开始之前的先有知识状态、写作情感以及写作困难；学生写作 过程中以及写作活动结束后的有关写作的知情意等方面的内容均属于写作学情。写作 学情是微型化写作课程设计的逻辑起点，由于写作学情的外延具有无限的广阔性，微 型化写作课程设计需要对复杂的学情加以分析。在分析学情的前提下，确定课程目标、 开发课程内容并设置学习支架。

微型化写作课程旨在提升学生的写作水平，而学生写作水平的提升并不是笼统地 教一些知识就可以实现的。教师必须找到制约学生写作水平提升的关键要点，而这个 点又不是由教师主观想象得来的，而必须建立在分析学生写作样本、分析学生写作行 为的基础上。只有根据学生的写作状态和写作样本，才能确定最近一个阶段写作教学 迫切需要突破的目标，并根据这个目标组织课程内容提供教学支援。

微型化写作课程最核心的元素就是对学生写作学情的分析，本研究将分析写作学 情作为整个研究的元分析单位，在元分析单位之下根据课程设置的基本流程依次衍生 出三个子级分析单位（如图**1-2**所示）。基于写作学情确定写作课程的目标、内容与 学习支架，以写作学情为课程的核心，这是微型化写作课程的基本取向，也是微型化 写作课程区别于传统写作课程的关键之处。

写作学情

写作课程内容

写作课程目标

写作学习支架

k

图1-2微型化写作课程的分析框架

在这个分析框架中，写作学情处于整个课程的核心，它是微型化写作课程设计的 起点所在。课程的目标就是为解决学生的写作困难以满足学生的写作需求。而依据目 标确定课程内容时既要考虑内容与目标的匹配也要考虑内容与学情的关联，同理，在 设置学习支架时，既要考虑学习支架与课程目标、课程内容的关联，还要考虑学习支 架与写作学情的关联。在这多重关联中，微型化写作课程完成其基本的建构。

三、研究方法

本研究属于“应用型研究”，在研究中选用了 “提出问题——寻求理据——制定 方案——实践检验”这一程序性的论证框架。在研究方法上，本研究主要釆用了与研 究框架相适应的文献研究法、课例研究法和行动研究法。

（一）文献研究法

当前，国内在微型化写作课程研究方面尚没有出现系统的研究成果。本研究通过 搜集大量相关研究文献和来自实践的案例，在对其整理、分析、比较和归纳的基础上, 进行了较为系统的理论阐释和实践框架的重构，为本研究的理论假设与基本思路的形 成奠定了基础。本论文各章节均釆用文献研究法。

**（二） 课例研究法**

课例研究综合了质性研究和量化研究的优点，是近年来备受研究者青睐的教育研 究方法。本研究采用课例分析的方法，通过对当前一些名师的课例分析，从中提取并 印证微型化写作课程的有效性。

（三） 行动研究法

在上海、江苏、浙江三省市选定5所中学，进行为期一学期的“微型写作课程建 构”研究，从实践层面丰富了框架建构的理论思想。同时，依据对这些实践课例的分 析，大致勾勒出微型化写作课程的基本形态。

**四、研究步骤**

本研究以微型课程基本理论为依据，对微型化写作课程设计做如下筹划。

**（-）微型化写作课程的建构**

1. 分析学情：通过分析学生写作样本和写作心理过程（兴趣、困难、需求）了解 学生的学情；
2. 确立课程目标：依据所了解的学情确定具体的课程目标；
3. 开发课程内容:根据所确定的课程目标确定合宜的课程内容并设置必要的学习 支架。
4. 设置学习支架：为确保课程内容的内化与迁移效果，依据学情、目标和内容设 置学习支架，为学生运用知识完成写作学习任务提供必要的支持。
5. 课程形态建模：依据不同写作学情，归纳出不同的类型，总结微型化写作课程 的基本模型。

**（~）论文基本结构**

论文在结构上分为两大部分：理据探寻、框架建构。

第一部分为“理据探寻”（1-3章）。

第一章提岀研究的基本问题及思路，第二章为相关文献综述，第三章基于相关理 论，确定研究方向，从理论上探寻微型化写作课程建构的必要性与理论依据。

第二部分为“框架建构”（4-8章）。

分别研究写作学情的分析、微型化写作课程目标的确定、课程内容的开发、微型 化写作课程组织等内容。

本研究的构想框架大致如下，见图1-3：

结语

结论与展望

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
| 四、五、六、七、八元 | 框架建构 |
|  |  |
| —■ 一、一、二早 | 理据探寻 |

图1-3研究构想框架图

五、研究意义与创新点

（―）研究意义

第一，论文提出了建构微型化写作课程的设想，将写作课程研究置于微型课程理 论及建构主义学习理论的基础之上，为写作课程研究提供了一种新的选择。

第二，论文研究微型化写作课程的建构方法，将学情、目标、内容和学习支架作 为微型化写作课程的基本要素，对这四要素的确定与开发提出了具体的实施策略。

第三，在理论分析的基础上，通过分析相关案例和行动研究，提供了相应的微型 化写作课程的设计路径。

第四，开展实证研究，验证基于学情的微型化写作课程对学生写作学习的促进作 用，为写作课程的重构提供了一种可能的选择。

（-）研究创新

第一，微型化写作课程改变了以往写作课程设计的整体性思维方式，使得写作课 程取向发生重大转折。

第二，微型化写作课程回避了体系化写作课程难以解决的困难：如何梳理不同知 识点的上下位关系、前后关系，从而使得写作课程设计更加自由、灵活。

第三，解放了教师，使得教师从单纯的课程执行者转变为设计者与实施者。

第二章文献综述

综观百年来中国现代写作课程发展史，有一个总体印象：追求“体系化”是我国 写作课程研究的基本取向。本章首先从课程建构、建材建设和教学现状三个方面考察 我国写作课程与教学的现状，同时考察国外写作课程的相关状况作为参照。其次，本 章将简要梳理国内外微型课程研究状况并分析我国微型课程研究与实践对于写作课 程的启示作用。

第一节体系化写作课程研究的文献综述

**一、体系化写作课程的建构**

自从康有为首次从日本引进了 “科学”这个概念，“科学化”遂成为语文课程的 跨世纪追求。而“科学化”的基本标志，就是试图建构一个知识内容严密有序的学科 知识体系。

20世纪二三十年代，出现了一大批关于白话文“文章做法”的研究著作：梁启超 《中学以上作文教学法》（1922）、陈望道《作文法讲义》（1922）、叶圣陶《作文论》 （1924）、夏丐尊、刘薰宇《文章做法》（1926）、胡云翼《新著文章做法》（1933）、 叶圣陶、夏丐尊《阅读与写作》（1938）等。这些著作借助西方写作分类体系，一改 我国传统的以点评式经验型的“篇章学”知识表述方式，而以文体论为主导，研究各 类文体作法，从理论上建立了白话写作的基本框架L这些研究终结了文言写作理论, 完成了写作理论从传统到近代的转变。

自1922年现代教育家邰爽秋首先提出“科学化的国文教授法”的设想后，我国 现代语文教育先驱者在倡导“科学”的时代背景下不断提倡语文科学化，认为语文科 学化关键在于注重语文的法则，把握语文（写作）的内在规律，认为“为促进学生的 国文进步起见，国文教授有大大注重法则的必要；妄用点时髦话来说，就是国文教授的 科学化”，意即“要求出国文的法则来使学生了解，使学生应用。” 2后来叶圣陶等人 所从事的让语文教学从“暗里摸索”到“明里探求”的种种努力总体上都是语文课程 '李乾明.作文教学理论的三次突围的成败卩］.辽宁师范大学学报（社科版）,2003（4）.

2沈仲九.初中国文教科书问题［J］.教育杂志,17卷10号（1925年）.

科学化追求的体现。

对语文科学化追求的另一体现就是对语文教学随意性的反拨：“以前国语科教材 的革新，教法的改进，往往由几个先知先觉者，发表一种直觉上的主张，于是小学界里的 国语教师们，依样画葫芦地跟了向前走，究竟为甚要这样革新、这样改进？革新的根据 是什么？改革的步骤怎么样？大家往往是混混沌沌莫明其妙。……民十**（1922**年）以后, 国语科教学的研究，受了 “教育科学化”的影响，一天一天地走到科学的路上去。类 似声音一直延续到**80**年代叶圣陶先生的倡导：“现在大家都说学生的语文程度不够， 原因是多方面的。而语文教学还没有形成一个周密的体系，恐怕是多种原因之中相当 重要的一个……语文课到底包含那些具体的内容;要训练学生的到底有那些项目，这些 项目的先后次序该怎样，反复和交叉又该怎么样;学生每个学期必须达到什么程度，毕 业的时候必须掌握什么样的本领；诸如此类；现在都还不明确，因而对教学的要求也 不明确，任教的教师只能各自以意为之。” 2

**1949**年以后的写作课程知识体系脱胎于苏联文艺学的“作品构成论”，如“主题、 题材、结构、语言”等，初具后来所谓“八大块”雏形，主要著作有朱德熙《作文指 导》、何家槐《作文基础知识讲话》。**1960**年代则形成亍“原理一文体”写作知识，**70** 年代以刘锡庆朱金顺编著的《写作基础知识》为代表的写作学理论完成了我国写作知 识体系的建构。与“文章作法”（以“文体论”为中心的二三十年代的白话文写作知 识体系）不同，这一时期写作知识主要阐释文章的构成原理（即“八大块”）。**80**年代 裴显生《写作学新稿》则立足于写作学本体建构，建立了 “本质论——过程论——技 巧论——文体写作论”，尤其是过程论，把写作过程解析为“采集——构思——表达 ——修改”四个环节，为后来我国“过程写作”做好了理论准备**3**。

在写作课程建设体系化方面影响较大的是张志公。

张志公先生在研究中国传统语文教育历史之后认为：语文教学效率之所以不能令 人满意，其症结在于“语文教学缺乏科学性”，古人花费很大的功夫“去对付文章， 念文章，背文章，摹拟前人写文章，最终练成熟练的写八股文的能力”七古人学习语 文的主要手段是记诵摹仿。“不讲教学方法，一味地以多取胜，讲'书读百遍，其义

'赵欲仁.小学国语科教学的三种新趋势［J］,中华教育界.18卷第12期（1930年）.

2叶圣陶.在小学语文教学研究会成立大会上的发言［J］.语文学习,1999（4）.

3参见万奇.20世纪中国写作理论概览卩］.广播电视大学学报（哲社版）,1998（3）.

4张志公.我和传统语文教育研究.参见刘国正主编.我和语文教学［C］.北京.人民教育出版社,1984:173. 自见'，讲背诵如流……慢条斯理，全凭经验。”'为此，张志公先生力倡导语文科学 化，他反复强调“把语文训练作为一个科学问题加以研究”，“多年来，语文教学的效 率是不能令人满意的……原因是多方面的……但是有一个问题是多年来一直存在的， 那就是：语文教学缺乏科学性。”2张志公反复强调：“有一个问题十多年来一直存在的， 那就是：语文教学缺乏科学性。”“不能继续把提高语文能力这件事神秘化而听其自然， 要力求做到语文教学科学化。”3

张志公先生试图建立这样一个“序列清晰、层级分明”的语文知识体系：该体系 的建立要统筹兼顾，既要“瞻前顾后”又要“左顾右盼”，要实现幼儿、小学、初中、 高中“一条龙”……初中阶段联系高中阶段一起考虑，语文教学沿字词——段落一一 篇章——总论的顺序，结合理论知识和实践应用，以知识为先导，以实践为主体，将 知识融驾于听说读写的实践之中。试图建立和完善一门“集中统领本学科整体的专业 基础理论，即科学的现代语文学。”4

张志公先生认为，语文教学要有一个“序、量、广、深、度”的具体标准。“序”, 即要有序列性，有一个明确而合乎科学的序，以保持知识的连贯性、渐深性，使教学 做到循序渐进、环,环相扣，步步深人。"量”，就是要经过周密的调査研究，对语文知 识的量，如字、词、句式等的数量有一个科学的安排。“广”，就是各种性质的文字、 各种常用的知识与能力、方法都要有计划地养。'深”就是各种知识学习不能停留在 浅表层面上，要让学生从本质上获得较为深刻的认识。'度”，即根据标准难易，根据 需要，安排好次序与进度；“度”还包括程度、速度、深度、熟练度与准确度。一股 脑儿随心所欲地无定序无标准的教学和科学化是格格不入的。5

章熊先生对写作训练体系化也提出自己的见解6。他认为，鉴于写作课程缺乏科 学的系统性，因此如果釆取将阅读、写作教材分开，自成体系的办法，就可能找到写 作训练的科学办法，为此他建议减少作文次数，增加练习次数，通过语言、逻辑思维、 想象联想和局部练习等方式发展学生的写作能力。

此外，朱作仁等人也主张“作文训练应是通过有计划、有目的、有指导的写作实 |张志公.语文教学的回顾与展望[J].甘肃教育,1985(4).

2张志公.语文教学需要大大提高效率.参见：张志公语文教育论集[M].广州:广东教育出版社1991:164.

3张志公.张志公自选集(上册)[M].北京：北京大学出版社,1998:215,219.

4张志公.关于改革语文课、语文教材、语文教学的一些初步设想见.参见.张志公语文教育论集[M].北京:人民教育出 版社,1994:249—251.

5张志公.关于改革语文课、语文教材、语文教学的一些初步设想见.参见:张志公语文教育论集[M].北京:人民教育出 版社,1994:249—251.

&章熊.我对语文科学化的几点想法[J].中国语文,1978(4).

践，使学生形成语言表达能力的活动过程。研究并建立作文训练的序列，是提高作文 教学效率的需要，是当今语文教学科学化的重大课题。

**二、体系化写作教材的建设**

我国写作课程研究的体系化集中体现在教材编撰上。

**20**世纪**30**年代，我国出现过几套以写作知识为线索的著名教材**2**。一是以孙偎工 编纂的《国文教科书》，以“文章做法”指导写作训练；一是傅东华主编的《复兴中 学国文教科书》**（1933**年商务印书馆），突出贡献在文体训练上，该书建构了 “记叙、 抒情、说明、议论、应用”写作基本框架；一是叶圣陶、夏丐尊主编的《国文百八课》, 将“文选、文章做法、文法与修辞和作业打成一片”，开写作课程科学化的先河。

《国文百八课》影响尤为深远。**1935**年叶圣陶、夏丐尊在编辑该教材时，即提出 “给予国文科以科学性”的思想，追求语文课程与教学体系化的目标明确，两位先生 痛感“在学校教育上，国文科向和其他学科对列，不被认为是一种科学，因此国文科 至今还缺乏客观具体的科学性”，于是编撰了这套教科书，其“编辑旨趣最重要的 一点，就是想给国文科以科学性，一扫从来玄妙笼统的观念。” **3**编者以“文话”为骨 架串起全书，“文话”是“以一般文章总法为题材”的知识短文七该教材基本上是运 用国外文体理论为纲，组织编排有关阅读与写作的知识，并努力在这些知识中体现一 定的序列与层级，此举开创了我国教材中编写“知识短文”之先河。

在引进西方逻辑分类法的基础上，我国现代写作课程构建了一套以文体知识为主 干的写作课程知识体系。

如果说，**20**世纪前期，我国写作课程主要任务还是以开发写作课程知识、以西方 文体知识取代传统“词章学”知识为主流，那么，**20**世纪中后期则致力于追求写作知 识的体系化。

**1954**年的汉语、文学分科是为推进语文学科体系化建设的一次全国范围的探索与 实践，虽然这次探索忽略了写作，却为后来阅读与写作教材分编做好了准备。

**1955**年《小学语文教学大纲》在借鉴苏联大纲的基础上，在写作内容体系化方面 做出了重要探索，体现了非常强烈的追求写作课程内容科学化、体系化、确定化的倾 向。该大纲具有如下特点：层级细密，前后连贯；文类多样，由易到难；说写并重，

'朱作仁:小学语文教学法原理[M].华东师范大学出版社,1988:498.

2参见荣维东.写作课程范式研究[D].华东师范大学博士论文,2010:223.

3夏丐尊、叶圣陶.国文百八课（第一册）编辑大意[C].北京:人民教育出版社,1985:1.

4同上注。

读写结合。同时，在写作体系化方面还有一大突破就是提出了写作教学的基本序列： “作文教学要按从说到写、从述到作的顺序来进行。”

**1957**年为纠正“语文分科”忽视作文的弊端，人教社制订了《中学作文教学初步 方案(草稿)》，由于多种原因，这一 “作文方案”并没有颁布，但其内容之详尽、序 列之明晰，一直为学界所肯定'。**1957**年作文方案指出“作文教学是个循序渐进、逐 步提高的过程”，同时设计了一个层级序列：

1. 能级递升——文体类型上由记叙文、描写文、议论文逐步提升，能力要求上从 初中的有内容有条理明白通顺发展到高中的内容充实、重点突出、结构严密并有说服 力、感染力。
2. 类型循环一一初中高中各年级作文，都包括“阐述课文的作文、表现生活的作 文、处理日常工作和事务的作文”三方面的逐渐循环。
3. 科目衔接一一作文教学同文学课、汉语课呼应。

**1980**年之后的写作课程体系化追求则在注重“知识体系化”基础上开始关注“能 力体系化”。这一时期的写作学研究相当繁荣，成果显著，但章熊先生在整理**20**世纪 初直至**80**年代近**30**部写作研究著作后发现，我国写作学所侧重的还是“主题、材料、 结构、语言”等文章知识**2**。在写作观念上，研究者依然秉持“文章写作”观，刘锡 庆先生谓“所谓写作，即文章之制作**”3,**可谓代表主流认识。因此，直至**1980**年代 我国写作课程的体系化主要是在文章学视角下形成的一套写作知识体系，如：主题、 素材、构思、结构、段落等要素，铺垫、衬托、照应、渲染等手法、记叙、说明、议 论、抒情、描写等表达方式。曾祥芹先生为此将文章知识分为五篇**30**章节，建立了 一套完整的文章学知识体系**4**。

自**1978——1988**十年间，我国颁布了四个语文教学大纲，建立了一套“基本知 识基础技能”的所谓“双基”体系。这套体系又与八十年代引进的标准化考试结合， 逐渐发展成为一个涵盖读写的严密的课程知识体系。在写作课程上，这套“双基”体 系以“三大文体知识”为主体，吸收了语言学、文章学、文学等知识，构建了一个内 容全面、结构清晰的语文知识技能系统并分解细化为“知识点”“能力点”“训练点” 的线性教学序列。

'参见荣维东.写作课程范式研究[D].华东师范大学博士论文,2010:38-40.

2章熊.中学生写作能力的目标定位[J].课程•教材•教法,2000 (5).

3刘锡庆.基础写作学[M].北京:人民教育出版社,2007:1.

4曾祥芹主编.文章本体学[M].北京:文心出版社,2007:1.

20世纪八十年代对于作文教学的体系化研究也形成了热潮I。根据研究，我们有 一个基本判断：这一时期的写作体系化追求有两个重要特征，一是自下而上的实践探 索，二是大范围、高密度、从教学探索到教材编写的全面研究。这意味着，追求写作 课程的体系化已经成为研究者与一线实践者的共识，已经成为写作课程与教学研究的 主流。

如北师大实验中学编的初中语文实验教材以写作为体系，以阅读为基础，读写 紧密结合，兼顾听说：初一记叙文“分点教学”，初二以文体、题材分类的单元综合 教学，初三是多类型、多层次、多角度的比较教学。华东师大一附中陆继椿主编的分 类集中分阶段进行语言训练实验课本以写作能力为线索，进行听说读写综合训练，由 18个训练阶段，108个训练点构成了记叙能力、说明能力、论述能力、文言文阅读能 力、文学鉴赏能力的训练序列。欧阳黛娜编的初中语文实验课本是阅读、写作分编， 以能力训练为经线，以语文知识为纬线，由98个训练点构筑的训练体系。

从总体上看，这类实践探索可分三大类。

第一类是在传统的文体训练基础上，形成写作知识系统和能力训练系统，建构 一种由浅入深、由简到繁胡训练序列。

写作知识系统的探索影响较大的有常青的“分格”写作序列以及上海陆继椿的 “双分”写作序列。常青分格训练写作教学的整体设想是将写作需要的能力进行分项 训练，以形成一个一般写作思维的操作模型，这一模型具体包括观察、思维、想像、 表述和语言五大系统共计256格，然后逐一分格进行训练，经过“化整为零”的分格 练习后，再进行“化零为整”的综合练习。属于分格训练序列的实验研究还有湖南邓 日的“初中作文分项训练法”，辽宁李忠义的“高中段以训练项目为单元组织作文教 学法”。此外还有丁有宽将小学记叙文读写的规律性知识归纳为“50法”或“50个基 本功”，包括句子、句群、构段、文章开头、文章结尾、谋篇、记事、写景状物和写 人九个类别。

在能力训练体系方面以中央教育科学研究所教改实验小组的设计为代表。

该小组从1981年开始着手设计初中作文训练程序方案，这套方案以记叙、说明、 议论的文体训练顺序作为基本线索，穿插安排了列提纲、写初稿、修改、打开思路、 搜集和积累作文材料、语言和文风、审题、构思等一般写作能力的训练项目。人教社

'李杏保、顾黄初.中国现代语文教育史[M].四川教育出版社,1997. 在**1982**年组织编写六年制重点中学《写作》教材时，也设计了类似的方案。在培养 学生掌握各种文体的基本写作能力的基础上，又安排了观察和分析生活能力、收集和 整理材料能力、表达和修改能力等所谓“实际应用能力”训练，并使二者互相配合， 形成体系。

第二类是从改革课堂教学结构出发，从完善写作课堂教学环节入手，在激发学生 写作动机、培养学生思维能力、形成学生写作能力上形成突破，以提高学生写作水平 的改革。

这类改革以上海特级教师于漪的“习作讲评”模式为代表于漪老师用**50**个典 型写作案例运用于写作课堂教学，用以指导学生学习写作。她给初中三年学生提供了 **50**个作文题目，作文涉及初中学生应该练习的大多数文体，每次讲评，侧重某一个知 识点，难点也有必要的重复。**50**次讲评环环相扣，形成紧密的链条。杨初春的“快速 作文”模式也别具一格，该模式为“五步四法两课型” \ “五步”即：基础训练， 思维训练，技巧训练，速度训练，综合训练。四法是：写作周期限时法，先实后虚法, 评阅浏览自改法，训练分步达标法。两课型是:写作实践型和理论指导型，每种课型 又分为单课时和双课时两种结构模式。

第三类在心理学理论和写作理论的指导下，探索作文教学训练程序的改革。

代表性的改革有作文三级训练体系。刘航月岀在**1977**年提出了通过写观察日记来 培养学生的观察能力的办法，并在之后的课堂教学实践中逐步摸索出把观察能力与分 析能力的培养联系起来的办法，创造了观察日记教学法。在这个基础上，发展为“观 察一一分析——表达作文三级体系”。这个体系的总体设想是以提高学生作文的基本 能力为目标，尊重学生作文的心理发展规律，以认识能力的提高带动表达能力的提高。 在作文三级训练体系中，观察是基础，表达是结果，分析要贯穿始终**3**。三级作文训 练体系将认识能力培养作为作文训练的重点，在初中三年中分别以观察训练、分析训 练和表达训练相结合，使学生具备“认识客观事物的能力和表达能力”。与之相近的 还有北京景山学校的作文教学“语言——思维”训练体系。该体系强调思维训练与语 言活动的结合，在语言活动中训练学生思维，注重在写作过程中培养学生写作能力。 以写作过程中需要的审题、立意、选材、布局谋篇与语言运用为横线，以文体分项训

'于漪.体系化和多功能卩］.中学语文教学,1986(4).

2杨初春.快速作文教学法略谈卩］.中学语文教学,1999(1).

3王松泉、钱威.中国语文教育史简编［M］.社会科学文献出版社,2002:303.

5 http://www.col—ed.org

1. '董蓿菲.全景搜索：美国语文课程、教材、教法、评价[M].上海:华东师范大学出版社,2009:5. [↑](#footnote-ref-2)
2. 2董舊菲.全景搜索：美国语文课程、教材、教法、评价[M].上海:华东师范大学出版社,2009:110. [↑](#footnote-ref-3)
3. U.S.Department of Education. National Statistics Center for Education [DB/0L]www. edu.gov, 2003-12-02/ 2003-12-17.转引自胡庆芳，程可拉.美国高中课程未来发展的趋势分析卩].外国教育研究,2005（5）. [↑](#footnote-ref-4)
4. Mississippi State Department of Education. Curriculum Offering in Senior High Schools[EB/OL]. www. ams.oi^/amsmtgs/2073 -minis.html, 2002-08 -23/2003-10-01. [↑](#footnote-ref-5)
5. 1 [EB/OL]http://www. indiana.edu /ensiweb/less.fs.html

2江山野，主编译.简明国际教育百科全书•课程[M].北京:教育科学出版社,1991,47-48.

3刘运华，等.新加坡微型课程研究项目的实践与启示[J].中国电化教育,2005(11).

4孙卫华.新加坡微型课程计划述评卩].中小学信息技术教育,2006(5).

5方蕾，等.学校课程统整中课程结构的探讨一以上海市新会中学为个案[J].基础教育.2009(1)；湖州市织里实验小 学微课程研究参见 <http://www.zlsyxx.net/back/>. [↑](#footnote-ref-6)