

指向理解的小学习作教学

◎ 南京师范大学教育科学学院 殷雪萍 吴永军 黄伟

【摘要】发展思维能力是提升学生语文核心素养的重要命题。指向理解的小学习作教学,以促进
学生深刻理解、内化迁移、反省思维为目标,通过回忆再现、意义探索、涵泳迁移、澄清概念、经历活动、多
元评价等方式,发展思维,提升学生的习作能力与水平,实现深度学习,提升语文核心素养。

【关键词】习作教学,理解六侧面理论,深度学习,反省思维

DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2022.12.021

思维依傍语言,语言是思维的外在形式。小学生的习作展现了其思维的发展水平,是其当前思维认知程度的外化。要提升学生的习作水平,就要着重培养学生的思维能力。然而,纵观当下的习作教学,依然存在诸多“痛点”,教学常常存在程序化和形式化的问题,没有展开真正的思维训练,学生的书面语言表达能力没有得到有效提升。

钟启泉指出,“深度学习并不是从传递特定知识内容的教科书开始,而是从揭示问题开始的。在深度学习中,学习者围绕问题,引出种种思考与解决方法,教师则判断他们‘知道了什么’和‘能够做什么’,从而规约学习规则,并展开一系列旨在解决问题所需的知识与技能的探究活动”^[1]。深度学习涉及高阶思维能力的培养,既是基于问题解决的探究性学习,又是一种注重知识技能内化与迁移的理解性学习。在平时的习作教学中,我们依然用传统的教学模式进行授课,常常把“教师讲了,学生听了”当作一个完整的过程,至于学生对知识是否理解、是否会迁移运用,则没有深入的思考与设计。其实,学生只是听记了教师讲的内容,其思维并没有得到应有的训练与发展。在当下习作教学中,学生思维训练的缺失主要表现在以下三个方面。

首先,思维不清。学生之所以写不出好的作文,是因为在日常的习作教学中,教师没有注重对学生
进行思维训练。习作课堂上,学生并没有对教学内容深

入理解,只是依葫芦画瓢地模仿教师的指导,写下相关内容。学生的习作常常出现思路混乱、逻辑不清等问题。究其原因,是学生习作时思维不清晰造成的。

其次,阅读不深。阅读是提升学生习作能力的基础。学生在阅读过程中,往往只是简单地读取文本信息,了解大意,并没有深入地思考,当然也就不能深入地掌握并提取信息,更不用说将其迁移到习作中去。

最后,评价不透。在习作教学中,常常是教师一言堂,一支笔定优劣,教师成为习作教学、评价的主宰者,学生被动地接受知识与评价,其自我评价、自我反省能力没有得到锻炼,学习的持续性与深刻性不够。

基于对以上三个方面问题的分析,如何在小学习作教学中引导学生深入理解,实现深度学习的发生,培养学生的思维能力,从而促进学生习作能力和水平的提升?笔者根据理解六侧面、深度学习和反省思维等理论,结合多年的教学实践,进行了指向理解的小学习作教学的实践探索,巧除习作教学思维训练缺失之“痛”,收到了较好的效果。

格兰特·威金斯和杰伊·麦克泰格认为,理解具有六个侧面,即解释、阐明、应用、洞察、神入、自知。这六个侧面反映了理解的不同内涵。在旨在促进知识迁移的教学中,完整且成熟的理解,理想情况下是指理解六个侧面的全面发展。^[2]指向理解的小学习作教学,注重培养学生的理解能力,特别关注在教学中



对学生进行必要的思维训练。事实证明,人们的理解能力和其他官能的缺陷与弱点都是由于他们对自己的心智缺乏正确的使用。^[3]指向理解的小学习作教学强调教师要引导学生根据当前的写作活动,联结以往的知识经验,对写作知识结构进行个性化的理解,建构出自己的认知体系;将学到的写作知识与技能进行迁移与应用,并能根据多元评价进行及时反思,以促进思维发展,提升书面语言表达能力。

一、解释:回忆再现,促进理解

所谓解释,是指恰如其分地运用理论和图示,有见地、合理地说明事件、行为和观点。^[4]在习作教学中,我们指引学生在学习例文的基础上,了解并掌握写作的结构与方法;通过对生活中事物的观察、探索,形成自己的理解与认知,并用自己的语言说明、表达、阐释。如统编教材四年级上册第三单元的习作是写观察日记。教学中,笔者先带领学生回忆本单元课文《爬山虎的脚》的写作方法,让学生了解观察日记谋篇布局的方法,引导学生对观察类文章的写法有一个清晰的认知。然后再组织学生讨论,引导他们确定观察对象:在日常的学习与生活中,同学们总有一些新的发现,在观察中发现了某种动物或植物的神奇之处;在实验中发现了某种奇妙的现象……这些内容都可以作为观察的对象。随后,让学生观察、探索自己所生活的小区、校园,形成自己的认知,并用个性化的语言表达,实现理解性学习。例如,有位学生写了文章《我发现今年桂花开了两次》,由对家门口桂花连续开花的情景进行仔细观察与描述,进而转向对全球气温上升问题的探讨,通过多种途径搜集资料,在一定程度上解释了家门口桂花连续开花的现象。在习作的过程中,学生解释了自己的所见、所闻、所思,不仅有知识的回忆、再现,还有学生通过思考形成的新认知,习作的过程也变成了探索的过程。“当学习者能够将抽象知识转化为合理的解释,并提供一个有用的框架、逻辑和有利的证据支持自己的观点时,他们就揭示了对事物的理解——这些事物或许是一次经历,或许是教师讲的一堂课、一个概念,又或者是他们自身的表现。”^[5]在观察、写作的过程

中,学生经历了发现问题、分析问题、查找资料、深入思考等一系列思维探究过程,将所见、所感、所思用自己的语言表述出来,同时其直觉思维、形象思维、逻辑思维和创造思维等思维能力都得到了锻炼与发展。

二、阐明:探索意义,传递理解

“阐明的对象是意义,而不仅仅是貌似合理的解释。阐明通过强有力的故事传递见解,而非抽象的理论。”^[6]在小学习作教学中,我们引导学生将自己经历过的生活、活动用叙述故事的形式表达出来,揭示事件背后的意义。在这一过程中,学生完成了对生活、活动意义的理解。比如,组织学生参加学校冬季拔河比赛,当比赛过程变成学生笔下的内容时,可谓是一波三折,学生不仅记录了参与拔河的经过,而且也明白了“唯有方法正确,才能在比赛中获胜”的道理,或是领悟了“人心齐,泰山移。全班运动员的劲儿往一处使,才能取得比赛的胜利”的道理。确实,“当一个人能有趣地阐明当前或过去的经历并且这种阐明意义重大时,说明他达到了这样的理解”^[7]。这种阐明就是学生记叙事件及揭示事件背后意义的过程。在这样的习作教学过程中,学生不仅记叙了活动的经历,而且也思考、探索了活动背后的意义,形成了书面的、个性化的对生活的感悟。这样的习作,叙述有温度,语言有味道,思维有深度,是基于理解的描述,是一种对生活意义的探索与传递。

三、应用:涵泳迁移,外化理解

“阅读只提供心智以及知识的材料;只有思考才能把我们所阅读的材料变成我们自己的知识。”^[8]阅读是对知识的理解,是内化吸收的过程;习作则是对知识的运用,是外化的表达过程,是一种高阶思维活动。高阶思维能力的发展程度是深度学习与浅层学习的最大区别。从布鲁姆分类目标教育理论来看,传统的学习大多数停留在“记忆、理解和简单应用”的层面,教师应该将高阶思维的发展作为学习目标伴随课堂教学的始终,要将“深刻理解、分析、创造”等作为重要的学习目标加以关注。当然,这种关注“分析、创造”高阶思维能力的发展一定是

基于“了解”的。如习作教学中,学生将在阅读教学中习得的语言表达方法运用到写作创造的过程中,促进知识的内化与运用,这就是一种理解性学习。张华教授认为,深度学习一定是理解性学习,是摆脱事实本位的知识观,走向理解本位的知识观。^[9]阅读是通往写作的阶梯。深入的阅读能提高学生的语言表达能力,积累丰富的写作素材,培养学生的想象力和思维能力。基于理解的习作教学,将阅读与写作相结合,以文本为载体,挖掘文本中的习作训练元素,安排与之相关的写作训练,使读、写、思融为一体。通过读中学写,以写促读的读写训练,促进学生习作表达能力的提升。如教学六年级下册《真理诞生于一百个问号之后》时,笔者引导学生初步体会如何用具体事例说明观点。在学习课文后,教师指导学生通过事例来说明观点的方法,实现对本课学习内容的巩固与迁移。教师引导学生先确定自己想要说明的观点,如“有志者事竟成”“人无信不立”等,然后围绕观点选取事例,同桌或小组交流互评,教师要关注学生所举事例与观点是否一致,并适当指导。在习作教学的过程中,学生先是通过阅读学习,对论说类文章中作者所列举的三个事例和观点之间是否存在印证关系有所体会,理解课文的写法,感悟文章的主旨,然后结合自己的经验,进行仿写,内化论述类文章的表达技巧,实现由读到写的迁移。这其中,有知识的习得,有思维的发展,更有语文核心素养的提升。

四、洞察:澄清概念,提升认知

洞察是将隐性的假设和含义外显化。它往往通过问“它究竟是什么?”来揭示事物,并将答案看作是一种观点。^[10]习作是一项综合工程,要求学生整合习作前的原有经验,并在教师的指导下,将习作要求与原有的经验、新的情境发生联结,实现知识迁移与思维发展。对小学生来说,习作这项任务难度大,因此教师在教学前应引导学生做好准备,明晰相关的概念,为学生打开思维、深度学习打好基础。如在教学五年级下册习作“形形色色的人”时,笔者要求学生将在本单元阅读学习时

习得的选取典型事例描写人物、具体表现人物特点的方法进行内化与迁移,形成写人习作的思维与技能等概念性知识。对于小学生来说,选取人物容易,但要在短时间内选取有典型事例的人物则有难度,需要一定的时间。因此,在习作教学前,教师可先组织学生完成准备作业:思考在你接触的人中,有没有你关注到的具有鲜明特点的人?他(她)有什么典型特点?列举两三件典型的事例,用简洁的话语写下来。教师在上课前,对学生的准备作业进行批阅,对于适切的内容给予肯定,对准备的事例有偏差的同学给予指导。有了这样指向明确的习作前的准备,教师在习作课堂上就能集中力量引导学生学习例文,掌握写人习作的基本方法,帮助学生澄清概念,提升认知,进行习作知识与技能的迁移,实现理解性学习。

五、神入:经历活动,加深理解

神入,就是我们从当事人的立场看待事物发展,将自己带入当事人的处境,我们完全认同通过自身参与而得出的见解。^[11]在指向理解的小学习作教学中,可借助游戏、课程等载体引导学生进入神入之境,以促进他们思维的发展及习作能力的提升。

于游戏间移情。儿童在游戏中将虚拟与真实、自我与世界融为一体。在游戏中,他们探索的欲望被激发,积极地进行创造活动。将游戏融入习作教学,可以在快乐的氛围中激发学生的思维与语言表达能力,促进深度学习。我们在习作课堂上组织学生进行掰手腕、贴鼻子等游戏,让他们深入其中,移情其中,教学的过程因有了游戏的融入,体验与感受便真切而深刻,习作也成为学生自我表达的需要。

于体验中神入。“对于神入而言,将深刻思考置身于体验之中是非常必要的。为了确保更好地理解抽象概念,与教材所能提供的体验相比,学生应该需要更直接或更拟真的体验。”^[12]学校的课程设计要注重实践性与体验性,可以运用课程内容创设的情境激发学生的共情力,引导学生在参与中实现理解,积极地完成习作任务。如笔者根据学生参与的“爱心义卖”活动,指导他们在课堂上完成习作



《那件温暖的往事》。由于学生参与了整个活动过程,活动场景历历在目,因此写作时文思敏捷,洋洋洒洒,其思维得到了训练,作文能力也得到了提升。

在指向理解的小学习作课堂上,融入游戏、主题课程活动等学生喜闻乐见的活动形式,使学生在情感上产生共鸣,情动而辞发,神入而文佳,切实推动学生思维能力的发展。

六、自知:多元评价,促进思维

《义务教育语文课程标准(2022年版)》强调,“注重评价主体的多元与互动,以及多种评价方式的综合运用”^[13]。指向理解的习作教学应运用多元评价,如过程评价、发展评价、自我评价等,引导学生深入反思自己的习作表达并及时调整习作策略,激发学生习作的自我效能感,以促进思维发展,实现深度学习。同时,它还可以帮助教师及时调整习作教学策略,增强课堂教学的实效性。过程评价既要关注学生写作前的准备,也要关注其写作过程中的表现及作后成果等。发展评价指习作评价既要关注学生现在的习作水平,还要了解其之前的写作能力,实施鼓励其后续可持续发展的评价。自我评价是指学生对习作能力的自我评估,是学生在教师指导下,根据习作目标自己拟写的评价,是一种反思性评价。反思性评价属于反省思维的范畴,需要后天的培养,才能充分展现它的价值。杜威将反省思维定义为“对某个问题进行反复的、严肃的、持续不断的深思”,认为“只有人们心甘情愿地忍受疑难的困惑,不辞劳苦地进行探究,他才可能有反省的思维”^[14]。反省思维始于观察,即通过对当前情境的审查,预测、假设、推论、反思,形成一种全新的观念。在小学中高年级的习作教学中,我们尝试让学生根据习作目标进行自评,然后由教师进行评价。自评与师评、他评(同学互评)相结合,主观反思与客观评议相结合,促进学生反省思维能力的提升,实现理解性学习与反思性学习。

在习作教学中,可以通过学生习作的展示,如板报、制作学生佳作集、鼓励投稿发表等方式,实现“读者关照”,引导学生深入反思自己的写作表达并及时

调整写作策略,促进学生反省思维和语言表达能力的双提升。

综上所述,指向理解的小学习作教学是学生在教师引导下,借助当前情境,对知识进行自主理解与建构,实现内化与迁移,形成新的知识与技能的语言实践活动。与一般教学活动不同,指向理解的习作教学有三个显著特点:一是指向理解的小学习作教学是深层次教学,而非浅表化、碎片化的教学,这种教学重在形成学生内部知识结构的完整性、系统性;二是强调意义性学习、非机械学习,即通过学生对知识的理解进行意义建构,实现内化与迁移;三是注重反思性学习,即促进高阶思维的发展,促进学生想象、反思、创造等思维能力发展的深度学习。指向理解的小学写作教学以写作课堂为平台,以促进学生思维发展为途径,通过回忆再现、意义探索、涵泳迁移、澄清概念、经历活动、多元评价等方式,发展学生的思维能力,最终实现其语文核心素养的提升。

参考文献

- [1]钟启泉.深度学习:课堂转型的标识[J].全球教育展望,2021(1).
- [2][4][5][6][7][10][11][12]格兰特·威金斯,杰伊·麦克泰格.追求理解的教学设计(第二版)[M].闫寒冰,宋雪莲,赖平,译.上海:华东师范大学出版社,2017:95,95,95,97~98,100,108,112,113.
- [3][8]约翰·洛克.理解能力指导散论[M].吴棠,译.北京:人民教育出版社,2005:16,42.
- [9]张华.为什么说深度学习是理解性学习[J].小学教学研究,2021(28).
- [13]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:北京师范大学出版社,2022:3.
- [14]约翰·杜威.我们怎样思维·经验与教育[M].姜文闵,译.北京:人民教育出版社,2005:11~21.

【本文系2022年江苏省研究生科研与实验创新计划项目(项目编号:SJCX22-0504)、江苏省无锡市教育科学“十四五”规划课题“具体认知视域下的小学习作教学研究”阶段性成果】