



中小学写作教学课型体系的建构

■ 郭家海

叶澜教授在谈到语文教学时指出,语文课程是一门讲逻辑的学科。而当前语文教学实践过程中没有逻辑和不讲逻辑的现象比比皆是,尤其是写作教学。自由化的教学常常打着“人文”“弹性”“情感”和“审美”等旗号,结果是致使近20年来中小学语文教学的质量一直备受质疑。“课型”名称本身就是语文逻辑的一种具体体现,它追求的是让散漫无序、形式和内容迥异的各种课成“型”。“型”即“类型”,它意味着井然有序,按照一定的维度形成有层次、有结构的体系。类型化的过程就是逻辑化的过程。^①

一、课型及其理论基础

“课型”是伴随着班级授课制在近现代学校教育中的确立与发展而生的。班级授课制的产生主要经历三个阶段:(1)以夸美纽斯为代表的教育家从理论上加以总结论证,使班级授课制基本确立;(2)以赫尔巴特为代表,提出教学过程的形式阶段理论,大大完善了夸美纽斯的理论;(3)以前苏联凯洛夫等人的教学论为代表,提出课的课型和结构的概念,使班级授课制这个组织形式形成体系的工作基本完成。^②

需要注意的是,赫尔巴特与凯洛夫关于课型的认知取向并不一致。下面我们将二者的认知取向作一比较:

赫尔巴特与凯洛夫关于课型认知取向的比较

比较项目	赫尔巴特	凯洛夫
教学流程	清楚—联合—系统—方法	组织教学—复习旧课—讲授新课—巩固新课—布置作业
执行主体	学生	教师
结构状态	内隐心理结构	外显行为结构
关注指向	学习者在教学中认知结构发展的不同水平	教师课堂教学操作环节

根据上表,我们可以发现赫尔巴特和凯洛夫的根本区别在于“主体”。从新课程理念追求的角度看,应该是赫尔巴特的认知取向更合乎我们的追求。但是,多年

来,我国关于课型的研究基本上承袭前苏联凯洛夫的认知取向。最具代表性的是王策三和李秉德,他们在论述课时分别使用了“(掌握知识过程的)环节或工序”和“(课的组成部分或环节,以及各部分或环节进行的)顺序和时间分配”这样的表达。对课型的僵化理解与执行造成了我们过多关注或只关注外显的教师教学行为构成,而忽略了或不够重视课堂教学中师生尤其是学生内隐性的心理发展过程。这种忽略学生“发展”本质的教学思维,实质是与新课程的追求背道而驰。^③

中小学写作教学重构核心工作有两步,一是基于课标确立具体的课堂教学目标体系和评价体系,二是构建课堂教学课型体系。纵观教育学的发展流程,赫尔巴特的认知取向更合乎学生发展的规律,因此,我们构建中小学写作教学课型体系重点以赫尔巴特的教学过程观作为理论基础。

二、当前中小学语文课型及课型构建的基本要素

从语文教学界已有定论的科学成果来看,凡成功的教学改革试验,一定会有相应的科学的系列课型。钱梦龙、宁鸿彬、洪镇涛、张富等名师的探索研究成果无一不证明了这条定律。这也说明课型研究在教学科研中、在教学质量上、在教师成才过程里的重要性。著名特级教师余映潮在《关于课型创新的若干思考》中指出,在真正的日常教学之中,课型研究始终是一个比较薄弱的环节。这从很多地方可以看出,主要有以下五个方面:(1)在大量高层级的科研课题中,极少有关于课型研究的实用课题;(2)在几十年中学语文教学研究成果中,极少有课型研究的优秀成果;(3)很少见到研究课型的立论高远的文章,很难见到关于课型研究的学术专论;(4)基本上没有关于课型研究的研讨交流活动;(5)即使在大张旗鼓地进行新教材培训的时期,不管是哪一级的培训,都看不到与创新课型有关的指导或辅导活动。这就导致了课型研究滞后于教学改革、滞后于教材改革的后果。

所以,我们应从课改成功的高度来看课型创新的问题。可以说,在现在,课型的改革与创新是必然的,不需要过多地论证;我们所需要的,是真正地在大面积的中学语文教学上对课型的改革进行突破。

多年来,语文课型纷繁多样,根据不同标准可以有多种分类。举例如下:(1)教学容量:单元课、单篇课;(2)教学类型:作文课、阅读课、听说课;(3)阅读教学:教读课(精读课、略读课、讲析课、讨论课)、自读课、学法指导课、审美鉴赏课;(4)语言教学:语言积累课型、语言运用课型、语言品析课型等;(5)语言积累:吟读美



文课、背诵经典课、语言模式课等等。(6)活动方式:赛读课、活动课、说话课、写作课、评讲课等。

就阅读课而言,就有人梳理出如下17种:(1)教读课——教给学生的朗读方法,训练学生的朗读技巧,提高学生的朗读能力;(2)析读课——通过“朗读”对课文进行文意、文理分析;(3)品读课——就是赏析式地读,是朗读教学中的一种“美读”的方式;(4)研读课——就是要研究、体会为什么要这样朗读;(5)辨读课——在辨析之中朗读,主要用于文言文字词教学;(6)理读课——在朗读训练中进行语言板块的积累指导;(7)练读课——既进行朗读训练,也进行有关字词句段的练习;(8)评读课——对课文进行评点,边评点边朗读;(9)说读课——说说读读,读读说说,边说边读,边读边说;(10)写读课——朗读中学写,写中有朗读;(11)听读课——重点突出配乐诵读;(12)背读课——指导学生读好、背好课文;(13)演读课——用组织表演的方式进行朗读教学;(14)想读课——在朗读教学中激发学生想象,训练想象能力和朗读能力;(15)助读课——让学生在有关教学资料的帮助下学习朗读,进行阅读;(16)联读课——也叫“扩读课”,就是将主题相近的课内外文章合在一起进行朗读教学;(17)比读课——将能够进行比较的作品放在一起进行朗读教学。

就作文课而言,就有人梳理出如下三类18种:

1.写前指导课:(1)仿写指导课;(2)改写指导课;(3)观察体验指导课;(4)资料指导课;(5)创设情境指导课;(6)示范指导课;(7)审题指导课;(8)构思指导课;(9)思路扩展课;(10)思路条理课;(11)思路交流课。

2.写中训练课:(1)命题作文;(2)材料作文;(3)情境作文;(4)自主作文;(5)研究性作文。

3.作后修改讲评课:(1)作文修改课;(2)作文讲评。

仅从名称上看,以上课型似乎看出中小学语文教学课型很是“繁荣”。但是,仔细一看,这些名字之间多有重复,更关键的是,这些名字下面几乎没有有一个科学的、有实质内容的解释。从这个角度看,这些名字似乎又是文人的文字游戏了。根据专家研究,一个语文课型的建构需要具备以下六个要素^④:

1.明确该课型的育人价值

这是课型成立的前提,也是语文课型研究的基本特征。它要求教师对每一个课型独特的育人价值有整体把握,对这个课型对本年级学生和本班学生的语文素养和语文能力的发展,以及能够满足学生何种语文

学习的成长需要究竟有何种意义等关键性问题,心中有数。

2.设计系列化的教学目标和教学内容

即明确上该课型的课到底做什么?解决什么问题?能够有助于学生的语文素养和语文能力达到什么程度?何以确立这些目标而不是那些目标?每个课型的教学目标都必须有两大依据:教学内容依据和学生依据。

所谓系列化,有两个维度:一是年级阶段维度。按照年级从低到高的年级发展阶段,各有相应的课型目标,形成纵向系列;二是内容维度。从语文教学的不同内容不同方面,形成相对完整的包容性较大的课型目标和教学内容,形成横向系列。纵横两大系列共同组成了一个完整的体系。这才是“课型”之型的本义;纵横交叉形成的整体之型。

3.形成该课型的教学过程结构,包括教学程序、步骤和相关要求

即该课型进入教学实施阶段后,到底该怎么上,有哪些基本的教学流程。这个构件对于课型的形成非常关键,它的目标是形成该课型的教学过程逻辑,是对课型价值和目标的具体转化,从而进入到教学实施和操作阶段。

4.采用系列化的教学方法、教学技术和注意事项

针对不同课型的价值、目标和教学流程,需要安排与其匹配的教学方法和技术。如朗读——感悟课型需要有特殊的朗读指导方法;识字文化课型需要多媒体使用技术,何时放多媒体,如何依据不同汉字的历史和美的内涵,恰如其分地呈现多媒体等,都需要相应的信息技术要求。此外,还应形成一些上此类课型应注意的细节问题,方法和技术总是落实在具体教学细节上。

5.确立系列化的教学评价标准

除了相对统一的语文教学评价标准之外,不同课型的评价标准也应有特殊的评价标准。无论是识字课型、阅读课型和作文课型,还是基于不同文体的课型,其评价标准(包括评课标准)都应体现该课型的特征。

6.撰写一定数量的教学案例、随笔、论文

通过它们,可以更有效地感知、领会并总结该课型的特征及其研究与实践的过程。

三、发展性评价层级表体系指导下的中小学写作教学基本课型范式建构

当前在语文界关于课型的研究主要集中在阅读教学的课型开发,写作教学课型研究比较薄弱,现有的一些成果,要么失之粗糙,要么失之繁琐,缺少科学性、系统性、操作性。例如有人梳理归纳出“博览助写课”“体



验感悟课”“思路拓展课”“自主写作课”四种写作课型^⑤；有人梳理归纳出“美文鉴赏课，他山之石可攻玉”“提炼生活课，为有源头活水来”“读写结合课，绝知此事要躬行”“写作技法课，欲善其事先利器”“话题辅导课，未雨绸缪指迷津”“作文讲评课，亡羊补牢犹未晚”六种写作课型^⑥；还有人梳理出“表达训练型”“实践体验型”“设境想象型”“素材挖掘型”“汇报交流型”“交际实用型”“间接体验型”七种写作课型^⑦。这些都缺少一定的科学性、系统性和操作性。尽管现有如上的“写作课型”很多，但是实际教学实践中写作教学却处于撂荒状态。为什么？主要因为缺少实效。因此，从追求实效的角度看，梳理、探索一些基本的、有操作性的写作教学课型是当务之急。

我们从写作文体大类入手，将中学生写作常涉及文体初步分为四个大类：记叙类、描写抒情类、议论类、阐释应用类。然后根据不同文类在不同学段、年级所要达成的目标设计不同的评价标准。以下所要讨论的都是基于不同文类评价标准的课型设计。

从整体上说，写作课型基本上可以分为两大类：集体教学写作课型和个别教学写作课型。新学制以来，在班级授课制的框架下，教师们关注的点都在集体教学上，因此，我们先重点讨论集体教学写作课型。

集体教学写作课型又可分为两类：专项分解写作课型和整体综合写作课型。多年来大家关注的焦点都在整体综合写作课型上。从中考、高考复习应试的角度看，抓整体综合写作是一个阶段的终极目标，但是，缺少基础性的专项分解写作教学的整体综合写作是空中楼阁，这也是多年来写作教学低效乃至无效的重要原因。因此，本文重点讨论专项分解写作课型。

专项分解写作课型可以分为三种基本课型：知识学习型、作前体验型和作后升级型。

(一) 知识学习课

首先要明确一个概念：知识。安德森(Anderson, L. W.)《学习、教学和评价的分类学——布卢姆教育目标分类学修订版》将知识分为四类：(1)事实性知识(factual knowledge)：学习者在掌握某一学科或解决问题时必须知道的基本要素，具体包括术语知识、具体细节和要素知识等；(2)概念性知识(conceptual knowledge)：指一个整体结构中基本要素之间的关系，表明某一个学科领域的知识是如何加以组织的，如何发生内在联系的，如何体现出系统一致的方式等等，具体包括类别与分类的知识、原理与概括的知识、理论模式与结构的知识等；(3)程序性知识(procedural knowledge)：如何做事

的知识，通常采用一组有序的步骤，它包括了技能、算法、技巧和方法的知识，具体包括具体学科技能和算法的知识、具体学科技巧和方法的知识、确定何时运用适当程序的知识等；(4)反省认知(元认知)知识(metacognitive knowledge)：关于一般的认知知识和自我认知的知识，反省认知知识具体包括策略知识、情境性和条件性知识、自我知识等。^⑧

我国传统对“知识”的理解往往只局限在“概念性知识”，目前我们必须更新这个“知识”，在实际教学中理解、接受、运用多种知识。

1. 价值作用

(1) 识别一种表达知识，融注个体情感体验，发现主体地位；

(2) 为自我规范写作奠定基础。

2. 目标内容

(1) 教学目标：理解年级文类专项知识

(2) 教学内容：年级文类专项知识

① 基本概念(概念性知识、陈述性知识)；

② 专项能力评价层级表(概念性知识、陈述性知识)；

③ 操作策略(反省认知知识、策略性知识)；

④ 等级案例及其对应分析(两套：一为整体课堂，一为课后补救)(事实性知识)

3. 教学程序

(1) 自学内容：学生课前阅读本专项写作知识教学内容。

(2) 理解质疑：学生将自学过程中出现的问题记录下来。

(3) 讨论修改：课堂组织学生讨论完善教学内容。

(4) 验收检测：用学生未接触过的等级案例进行验收，验收内容由教师课后进行分析。

(5) 教学补救：针对课后分析梳理出的学生问题，进行补救教学。

(6) 片段演练与自我分析：根据教学内容，设计能形成专项技能的写作小练习进行课后自由演练，演练后附上自我分析(层级判断与原因)。

4. 教学策略

(1) 运用质疑。根据课题组已经开发的教学内容进行教学，教学中密切注意各个环节出现的问题，及时梳理总结，将自己的疑问、学生的疑问提交课题组讨论。

(2) 切近开发。在理解课题组开发的教学内容的基础上，根据学生写作实际，开发出更小的、更切合所教学生实际的“一课型”教学内容。



(3)学生参与。在不同的环节积极引入学生参与,营造认知、情感上的共鸣,激发学生的学习兴趣。

①发现概念:可以让部分基础不错的学生在班级学习之前先提供两种相关“概念”,教师整理后在课堂教学中组织比对讨论:一是学生个体对相关概念的原始理解,二是让学生查阅资料摘录相关概念;

②修订级表:课前布置学生自己阅读理解层级表,课堂先组织小组讨论,提供小组共同认可的层级表以及班级全体同学认可的层级表;

③判断等级:选择若干篇符合文体专项要求的本班学生此前的作品,替换课题组已开发的等级案例(含相应分析),课堂上让学生判断本班同学的作品(未知状态下),再让作者自己判断。

④组织补救:让课堂学习效果好的学生组织对课堂学习效果不佳的学生进行课后补救(辅导、评价)

5.评价标准

(1)评价工具:师生修订后的层级表;

(2)评价材料:非本班、同龄学生文体专项作品;

(3)评价时段:当堂;

(4)评价方式:独立评价,各自的评价等级、理由及时上交,教师课后统计分析;

(5)评价补救:对评价偏差比较大的学生课后安排再辅导。

6.总结提升

(1)整理课堂实录;

(2)反思课堂得失;

(3)总结操作经验。

(二)作前体验课

1.价值作用

(1)体验得体地表达、恰当地表达、艺术地表达;

(2)明确专项规范写作标准。

2.目标内容

(1)教学目标:体验专项写作层级,发现问题并寻找确实可行的升级策略。

(2)教学内容:修改升级本班同学中有代表性的片段案例。

3.教学程序

(1)知识回顾:对“知识学习课”所学知识进行回顾,重点为层级表与策略。

(2)层级认定:①小组对成员“知识学习课”课后专项片段演练内容进行层级认定;②对老师提供的四份本班同学案例进行层级认定。

(3)修改讨论:小组选择一份B级或C级案例案

例进行修改升级,修改后进行讨论。修改升级操作程序:

①小组商定升级策略;

②各自运用策略进行修改升级;

③交流讨论成员策略运用效果;

④班级交流策略运用效果。

(4)整篇演练与自我分析:根据教学内容,设计能形成专项技能的写作练习进行课后整篇演练,演练后附上自我分析(层级判断与原因)。

4.教学策略

(1)价值引导。对学生的判断认知进行引导。主要通过两种途径:

①面的参考:课前对学生片段演练材料进行逐一评判,以小组为单位提供教师的参考判断,在学生小组交流后提供给小组;

②点的聚焦:从学生片段演练中选出3—5份有代表性的B级或C级案例,在课堂教学中发挥共同的价值引导作用。

(2)学生参与。积极组织学生参与,通过“个人体验——小组碰撞——班级引领”三步强化学生对专项写作层级标准、等级案例的认识,激发学生积极运用策略进行表达的升级。

①层级认定;

②修改讨论。

5.评价标准

(1)评价工具:师生修订后的层级表;

(2)评价材料:本班同学文体专项作品;

(3)评价时段:当堂;

(4)评价方式:个体与集体相结合;

6.总结提升

(1)整理课堂实录;

(2)反思课堂得失;

(3)总结操作经验。

(三)作后升级课

1.价值作用

(1)识别一种表达知识,融注个体情感体验,发现主体地位;

(2)为自我规范写作奠定基础。

2.目标内容

(1)教学目标:较好地运用本专项写作技能

(2)教学内容:年级文体专项写作技能

3.教学程序

(1)层级认定:①小组对成员“作前体验课”课后专



项整篇演练内容进行层级认定;②对老师提供的三份本班同学案例进行层级认定。

(2)修改讨论:小组选择一份案例B级案例进行修改升级,修改后进行讨论。修改升级操作程序:

- ①小组商定升级策略;
 - ②各自运用策略进行修改升级;
 - ③交流讨论成员策略运用效果;
 - ④班级交流策略运用效果。
- (3)发表/升级:课后学生作品的处理

①发表达到A级水平的作品;
②组织作品为C级以及部分B级的学生自我或在小组的帮助下修改升级自己的作品。

4.教学策略

(1)价值引导。对学生的判断认知进行引导。主要通过两种途径:

①面的参考:课前对学生整篇习作进行逐一评判,以小组为单位提供教师的参考判断,在学生小组交流后提供给小组;

②点的聚焦:从学生片段演练中选出3—5份有代表性的B级或C级案例,在课堂教学中发挥共同的价值引导作用。

(2)学生参与。积极组织学生参与,通过“个人体验——小组碰撞——班级引领”三步强化学生对自己作品的认识,激发学生积极运用策略进行表达的升级。

- ①层级认定;
- ②修改讨论。

5.评价标准

- (1)评价工具:师生修订后的层级表;
- (2)评价材料:本班同学文体专项作品;
- (3)评价时段:当堂;
- (4)评价方式:个体与集体相结合;

6.总结提升

- (1)整理课堂实录;
- (2)反思课堂得失;
- (3)总结操作经验。

注释:

①④李政涛:《关于语文课型研究的几点思考》,《江苏教育》,2009年第7期。

②王策三:《教学论稿(第二版)》,人民教育出版社,2005年版第269页。

③朱洁如:《课型范式与实施策略·小学语文》,江苏教育出版社,2012年版第7页。

⑤王世发:《作文教学新课型探微》,《中学语文教学》,2008年第7期。

⑥贺晓刚:《论新课程背景下作文教学若干课型》,《中学语文·教师版》,2010年第7期。

⑦王国乾:《习作教学的七种课型》,《甘肃教育督导》,2012年第2期。

⑧L·W·安德森等,皮连生译:《学习、教学和评估的分类学——布卢姆教育目标分类学修订版(简缩本)》,华东师范大学出版社,2008年版。

[作者通联:江苏常州高级中学]

创生写作教学发展性 修改范式的探索

■ 江 跃

自新课程改革实施以来,语文学科中的写作教学在多个方面发生了显著的变化,特别是在操作层面上,“新课程突出了写作过程,尤其是写作中的修改、交流与合作”。^①于是乎,“修改”作为写作教学的一个重要环节,日益受到重视。但是综观当前对“修改”的研究和探索,笔者发现,写作课堂教学依然缺乏具体指导策略。基于此,笔者拟从教学实践的角度,对写作教学中以学生为主体的修改范式建构做一番探索。

一、修改模式辩证

从写作教学的课堂实践来看,修改可以划分为两种模式,一种是以教师为主体的修改,另一种则是以学生为主体的修改。具体来讲,前者以传统教学中的“精批细改”为代表,即教师依据自己的学识和具体的写作评价标准,对学生的作文进行点评批注,给出或详细、或粗略的评价和修改建议。后者指的是新课程改革所提倡的在教师引导下,以学生为主体,进行的学生自我修改和学生相互修改。这种作文批改模式主张,通过学生互批(评)互改作文、自改作文,培养学生修改作文的能力和习惯,让学生参与作文评改过程,发挥学生的学