**打破“阅读本位”，落实“读写结合”**

常州市龙城小学 吕靓雯

【摘要】长期以来，语文教学在“阅读本位”的影响下渐渐走入重阅读、轻写作的极端之中。针对学生读写能力不均衡发展的现状，统编语文教材构建起具有序列性、统整性和情境性的“读写结合”体系，使“读写结合”不再依据教师经验而生，而是扎根教材、指导教学，真正落到学生言语智能发展的实处。

【关键词】小学语文 统编教材 读写结合

1. **“阅读本位”下语文教学之弊**

叶圣陶提出“写作的‘根’在阅读”、“阅读是吸收，写作是倾吐”[[1]](#footnote-0)，张志公也提出“阅读独立目的论”。在语文教学元老的主张下，“阅读本位”成为语文教学的范式，深刻影响着现代语文教学。然而，在此范式下的语文教材编纂与语文教学也渐渐走入重阅读、轻写作的极端之中，造成学生阅读能力和写作能力发展不均衡的现状。

1. **读写思维的机械化**

长期以来，对于“读写结合”的教学实践囿于学习范文之后进行仿写，其侧重点在于先学习阅读文本中的某种写法技巧，再将此种写法应用到写作练习中去。比如：学习了苏教版《东方之珠》中“总——分——总”的写法，让学生仿写这种文章结构；学习了苏教版《秋天》后，课后习题要求“选择诗歌中所描绘的一种景象，以‘走进秋天’为题，将描绘这种景象的诗句改写成一段话。”又如学习苏教版《学会合作》，课后习题要求“学习课文第二自然段表达方法，仿写一段话，并用上‘总之’。”萧统有言“以立意为宗，不以能文为本”，而这些“读写结合”都片面地以“能文”为训练的落脚点，注重技法的习得，而忽略了读写的本质是为了进行意义的沟通。学生在缺乏情境的状态下机械地模仿语言形式，将完整的、表意的语言碎片化、程式化，“读”与“写”的结合没有真正地统一。

1. **读写训练的断续化**

在“阅读本位”的观念下，教材的编纂和教师的教学大都偏重于阅读教学，写作成为了阅读的附庸之物。统编版教材之前的其他版本教材，由于注重阅读教学，大都以人文主题作为单元主题选文，读写训练点主要来源于课文后的习题、习作练习以及教师自己的挖掘。如苏教版三年级与六年级课后习题均有“选择课文中的词语造句”这一练习，其能力目标区分不明确。由于教材没有规整低、中、高不同年段读写训练点的梯度，使得每位教师在挖掘教材中的“读写结合”点时各自为营，缺乏序列性。造成的结果往往是教师凭借经验与揣摩进行读写训练，学生在不同年段的读写训练杂乱无章，读写能力。

1. **读写教学的模式化**

“阅读本位”下，阅读与写作的联结大多表现为模仿，这类教学着重于将范文、例文作为阅读的对象进行解构：分析好词好句、修辞手法、行文顺序等，而写作也仅仅是对于范文的“套”“仿”“袭”[[2]](#footnote-1)。教学的流程也局限于“分析例文——模仿写作——修改评议”的程式化模式之中。“阅读和写作的目的变成了对某个知识点的掌握，强调了教的系统性，却极有可能忽视了学的主动性。”[[3]](#footnote-2)这样的读写练习未能给学生赋能，也未能唤醒、激发学生对言语创造的主观能动性。

**二、统编版教材“读写结合”特征**

“阅读的主要变量是“知识运用”，而写作的关键变量却是“语言基本功”，阅读和写作之间存在内在联系却并不存在自然的密切联系。要提高读写之间的联系程度，需要有意识地加强读写结合的教学指导。”[[4]](#footnote-3)统编版语文教材采用“双线组织单元结构”，单元按照人文主题和语文要素进行编纂，明确了学生语文知识、能力、学习策略学习的落脚点，为学生语文听说读写能力的提升搭建了阶梯。一以贯之的语文要素平衡了阅读能力与写作能力不均衡发展的现象，让“读写结合”体系的建构有法可循、有路可走。

1. **年段递进——序列化的“读写结合”**

统编教材从三年级开始学习习作，每册单元设计中设置习作单元。基于语文核心素养的理念，每单元的语文要素指向本单元中学生应掌握的习作核心能力，因而“读写结合”的呈现因年段语文要素的递进呈现序列化分布。（见表1）。

**表1：年段“读”“写”目标比对表**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 年段 | 《课标》阅读目标 | 《课标》习作目标 | 册次 | 语文要素 |
| 中  年  段 | 能初步把握文章的主要内容，体会文章表达的思想感情 | 观察周围世界，能不拘形式地写下自己的见闻、感受和想象 | 三上 | 留心观察 |
| 三下 | 大胆想象 |
| 四上 | 写清楚一件事 |
| 四下 | 按顺序写景物 |
| 高  年  段 | 在阅读中了解文章的表达顺序，体会作者的思想感情，初步领悟文章的基本表达方法 | 能写简单的记实作文和想象作文，内容具体，感情真实 | 五上 | 用说明方法写一种事物 |
| 五下 | 尝试把人物特点写具体 |
| 六上 | 围绕中心意思写 |
| 六下 | 写出真情实感 |

从表格中可以发现：

1. 高年级的“读写结合”能力要求高于低年级，阅读教学中更加关注表达顺序、效果等写法，习作目标也相应地要求突出文体特征，能够将适应的表达方法运用到习作之中。如三上第一单元习作命题为“猜猜他是谁”，表达训练要素为“体会习作的乐趣”，五下第五单元习作命题为“形形色色的人”，表达训练要素为“初步运用描写人物的基本方法，具体地表现一个人的特点。”
2. 中、高年级“读写结合”内容虽有相似之处，但语文要素的达成存在梯度。如三下第五单元习作命题“奇妙的想象”，五上第四单元习作命题“形二十年后的家乡”均为想象作文，但三下的语文要素为“发挥想象写故事，创造自己的想象世界”，五上的语文要素为“学习列提纲，分段叙述”。

**（二）单元组块——统整化的“读写结合”**

1. **写作单元中的“读写结合”**

统编版语文教材在三到六年级每册的单元编排上都设置了习作单元，每个习作单元都围绕语文要素展开，由单元导语、两篇精读课文、交流平台、初试身手、习作例文、习作六个板块组成，构成了组块化的单元结构。其中精读课文以及习作例文的阅读教学都是指向写作而存在的。并且每篇课文的侧重点各有不同，为其后写作教学的展开提供了基础。例如统编版五年级上册第五单元中，每个版块的分布及其作用相辅相成，最终指向“运用说明方法写一种事物”（见表2）

**表2 五上第五单元板块分布与教学目标**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 板块 | 内容 | 教学目标 |
| 导语 | 运用说明方法写一种事物 | 明确习作具体要求 |
| 课文1 | 《太阳》 | 了解说明方法（平时说明文） |
| 课文2 | 《松鼠》 | 了解说明文的语言风格（生动说明文） |
| 交流平台 | 总结《太阳》《松鼠》 | 归纳提炼说明文的写作方法 |
| 初试身手 | 用说明方法写一个事物、  把《白鹭》改写为说明文 | 初步尝试运用说明文的写作方法 |
| 习作例文 | 《鲸》《风向袋制作》 | 加深对方法的掌握 |
| 习作 | 介绍一种事物 | 单元学习的成果 |

从上述表格中不难看出，习作单元板块清晰、目标层层递进，精读课文、例文的阅读教学从文体内容、写法技巧、语言风格等方面入手，并安排了“练笔”“改写”“习作”板块，为习作目标的最终达成层层铺垫。统编教材的习作单元的“读写结合”体系逻辑清晰，符合学生认知规律，真正达成了“以读促写”“读写结合”的效果。

1. **普通单元中的“读写结合”**

统编教材序列化的“读写结合”体系构建不仅体现在习作单元之中，在普通单元中亦有其统整化的安排。以统编版五上第七单元为例（见表3）。

表3：

第七单元

单元导语

古诗词三首

四季之美

鸟的天堂

月迹

习作

语文园地

体会静态描写和动态描写，描写景物的变化

体会诗句中的静态、动态描写

用几句话写一写印象最深的某个景致

感受傍晚、早晨“鸟的天堂”情景的不同特点

感受月迹的变化

即景，写出景物变化

把画面写具体

本单元是一个读写一体化单元，阅读的教学目标设置与习作教学目标一致，语文要素为“体会课文中的静态描写和动态描写”“学习描写景物的变化”，三篇精读课文和一篇略读课文关注景物的动态、静态描写并各有侧重，最终指向习作描写景物变化，在语文园地的“词句段运用”板块中，同样要求“把一个具体画面写具体”。这样的单元设计由读向写、读写结合，形成了语文知识和能力相互联系的模块。

**（三）习得“言语”——情境下的“读写结合”**

语文教育教学研究需区别“语言”和“言语”。李海林指出：“为什么现代语文教学长期摆脱不了少慢差费的局面，因为我们是在教语言而不是教言语，结果学生只是对语言知识的掌握……要重新确立语文教学论的语言学基础，变以‘语言’为主体的本体论为以‘言语’为主体的本体论。”[[5]](#footnote-4)因此，在“读写结合”的训练中，不能片面地、割裂地只提取语言知识，而应该在具体的情境中进行教学，赋予学生“写”的意义，从而实现在言语实践中学习语文。

比如统编版五上课文《慈母情深》，在阅读教学中重在体会作者描写的场景、细节中蕴含的感情：文中描写了“我”看到母亲在工厂低矮压抑的环境中劳作，并塞钱给“我”买书的场景，通过“鼻子一酸”这四个字感受到“我”当时理解、疼惜母亲，并懂得体谅母亲的复杂情感。课后习题设置小练笔：“联系上下文，说说为什么‘我’拿到钱时‘鼻子一酸’、你有过‘鼻子一酸’的经历吗？试着写一写。”这里的小练笔安排并非简单地让学生模仿、运用文中“场景描写”的手法，而是在阅读之后调动起学生的生活经验和情感记忆，使学生在具体“鼻子一酸”的情境中进行写作练习，表达的意义指向了令人心酸的情感体验。又如统编版六上《穷人》一文，在阅读教学中着重通过细致的心理描写感受桑娜一方面想要收养孤儿，一方面怕丈夫责骂的矛盾心理变化。课后小练笔：“沉默中，桑娜会想些什么呢？联系课文内容，写一写桑娜的心理活动。”也并非囿于使用心理描写的手法刻画人物心情，而是将学生的习作练习与阅读体验勾连起来，依据文本中原有的情境进行合理的想象与表达。

**三、“读写结合”策略实施的建议**

**（一）勾连课内与课外，丰富读写内容**

统编教材中，“读写结合”的内容主要分布于课后习题、小练笔、语文园地词句段运用和单元习作之中，可以直接进行读写训练。教师还需善于挖掘课文中与单元语文要素相符却未以具体形式呈现的读写结合点。例如统编教材六上课文《盼》，文章以妈妈送了“我”一件雨衣，我盼望着下雨穿雨衣这一中心展开描写，文中有大量心理描写段落。若从“盼”的中心情感出发，可以引导学生回忆生活中期盼的感受来进行练笔；若从心理描写的角度出发，《盼》之前所学习的课文《穷人》中也有大量心理描写的段落，可以比较两者心理描写的不同特点再进行读写训练。

此外，教学中还可以从学生课外阅读与生活实际出发，有效勾连课内与课外的“读写结合”训练点。如五年级上册“快乐读书吧”板块中推荐了课外阅读读物：《中国民间故事》《一千零一夜》《非洲民间故事》等书籍，而五上第八单元的习作命题为“推荐一本书”，本学期的课外阅读书目恰好为此单元的习作提供了写作素材，教学中可以充分运用。

1. **强化文体意识，拓展读写形式**

统编语文教材注重文体的呈现和教学，选文涵盖了诗歌、寓言、童话、科学小品文、说明文、散文、记叙文、小说、历史故事、民间故事等种类丰富的文体。[[6]](#footnote-5)文体意识的渗透不仅体现在阅读教学中，也为学生的“读写结合”训练奠定了基础。不同的文体具有不同的写作方法与表达特点，阅读教学中着重于此有利于学生写作相同文体时有法可循。

例如统编教材五上第一单元课文《白鹭》是一篇散文，语言优美优雅，意蕴深远。第五单元的选文均为说明文，并且单元中“初试身手”板块要求把《白鹭》的2—5小节改写成一段说明性文字。实际上就是要求学生把散文的语言风格和表达方式改写为说明文的形式。又如统编教材五下第一单元《古诗词三首》，课后“选做”板块“根据故事内容，展开想象，选择其中一首改写成短文”，是将诗歌文体进行其他文体的转换，要求中只说“改写成短文”却未明确改写成何种文体，根据学生积累的学习经验和阅读教学中对古诗词的理解，明确三首古诗词有写景的，有写事的，在文体的选择上可以根据诗歌内容的不同改写成散文或记叙文。

1. **用好语文要素，实现组块教学**

统编教材中，语文知识（句式、文法、修辞等）的教学一般不单独进行系统的讲解和训练，而是随文融入阅读教学中。而习作教学往往离不开语文知识的理解与运用。阅读教学中的语文知识众多却并非都可以指向习作，需要通过语文要素进行勾连，实现篇章、板块间的组块式教学。

例如统编教材三上第六单元的语文要素在阅读教学中体现为“借助关键语句理解一段话的意思”，在习作教学中体现为“围绕一个意思写”。单元内四篇课文《古诗三首》《富饶的西沙群岛》《海滨小城》《美丽的小兴安岭》在教学时就应该聚焦于“借助关键语句理解一段话的意思”。教学《富饶的西沙群岛》应聚焦了文章“总分”的结构，教学《海滨小城》应聚焦文章的中心句，教学《美丽的小兴安岭》应聚焦作者怎样描写小兴安岭的四季之景。以此构成阅读教学中“学习总分结构——学习中心句（总）——学习‘分’的写法”的组块教学，最终达成习作“这儿真美”围绕一个意思写的目标，实现“以读促写”“读写结合”。



1. 叶圣陶.叶圣陶语文教育论文集[M].教育科学出版社，1980 [↑](#footnote-ref-0)
2. 李金云，李胜利.深度学习视域的“读写结合”学理阐释与教学核心[J].教程·教材·教法 [↑](#footnote-ref-1)
3. 叶黎明.写作教学内容新论[M].上海：上海教育出版社，2012 [↑](#footnote-ref-2)
4. 朱建军.“读写结合”研究：囿于经验，期于超越[J].中学语文教学.2019.5 [↑](#footnote-ref-3)
5. 李海林.言语教学论[M].上海教育出版社，2006版25、26页 [↑](#footnote-ref-4)
6. 慕君、张玉倩.统编教材读写结合训练内容分析[J]教材，2019.12 [↑](#footnote-ref-5)