

学校代码：10270

学 号：102100065

上海师范大学

博士学位论文

论 文 题 目	微型化写作课程研究
学 院	教 育 学 院
专 业	课程与教学论
研 究 方 向	语文教学理论与实践
研究生 姓名	邓 彤
指 导 教 师	王荣生 教授
完 成 时 间	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

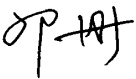
Tutor: Professor : Wang Rongsheng

Ph.D Candidate: Deng Tong

April 2014

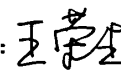
论文独创性声明

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:  日期: 2014.5.26

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，可以采用影印、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:  导师签名:  日期: 2014.5.26

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）：

徐文锦

委员：

谢永芳

杨丽红 郭仁清

导师：

王荣生

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、采用扎根式研究法、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，采取“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全过程。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 students' writing. Mini writing courses based on the learning needs of students' 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" in the learning process of writing. Students' 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" (Chapter 4-8).

Each chapter of this part studies detecting and analyzing learning situation of writing, identifying writing objectives and 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 – 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 learners' 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 for 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

“differentiation” 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 students' 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

目 录

第一章 绪 论	1
第一节 问题的提出	1
一、体系化追求：百年写作课程的基本取向	1
二、体系化写作课程的基本特征与弊端	3
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
一、微型课程概述	10
二、微型化写作课程构想	16
第三节 研究思路	23
一、研究的问题	23
二、关键术语界定	23
三、研究方法	25
四、研究步骤	26
五、研究意义与创新点	27
第二章 文献综述	28
第一节 体系化写作课程研究的文献综述	28
一、体系化写作课程的建构	28
二、体系化写作教材的建设	31
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 加利福尼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¹

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 年现代教育家邵爽秋首先提出“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

¹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[J].课程·教材·教法,2013(9);邓彤.序列与散点:语文课程取向的百年嬗变[J].中学语文教学,2013(10).

²沈仲九.初中国文教科书问题[J].教育杂志,1925:17 卷 10 号.

系，恐怕是各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。”¹

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，步步深入”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等重大课题。”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⁴。

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¹。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

¹陆继椿. 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）——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组成部分，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¹。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。

¹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——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？

¹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,如今已经出现了为数不少的“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:百年来无数学人殚精竭虑谋求“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¹。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

¹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）其思维水平就已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¹。

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。

¹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董蓓菲.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 1-1 【美】加利福尼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呢？

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”¹。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”²。

¹[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: 教育科学出版社, 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¹。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做的还不够，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。

¹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.

3. 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¹。

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

（一）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。

¹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:教育科学出版社,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。董蓓菲曾区分这些概念在美国研究者理解中的差异, lesson、course、subject, curriculum 是完全不同的概念¹: curriculum 是课程总称, subject 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 subject (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”。²

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“微型课程”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)。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

¹董蓓菲.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.

²董蓓菲.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.

³U.S.Department of Education. National Statistics Center for Education [DB/OL]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[J].外国教育研究,2005(5).

⁴Mississippi State Department of Education. Curriculum Offering in Senior High Schools[EB/OL]. www.ams.org/amsmtgs/2073 -minis.html, 2002-08 -23/2003-10-01.

⁵http://www.col—ed.org

高中若干层级；美国印第安纳大学网站¹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，在指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²。

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·彭罗斯提出新的“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

¹ [EB/OL] <http://www.indiana.edu/ensiweb/less.fs.html>

² 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, 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[J]. 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——以上海市新会中学为个案[J]. 基础教育, 2009(1); 潮州市织里实验小学微课程研究参见 <http://www.zlsyxx.net/back/>.

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;苏州金阊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¹。

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。

(二) 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³。如今,微型课程的概念在不断发展中形成了更加丰富的内容。

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。

2. 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

¹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—非正式学习的实用模式[J].中国电化教育,2008(2).

³曾文婕.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。

3. 朱自强、高占祥¹（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。

4. 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。

5. 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。

6. 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”¹。“短”指微型课程持续的

¹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.

⁴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，便于激发学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[J].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¹，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。

（一）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，哪些因素是无法教的；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

¹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。

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。

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

¹(美)杰里·克利弗.小说写作教程—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，冲突使故事产生出各类效果。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。

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

¹(美)杰里·克利弗.小说写作教程—虚构文学速成全攻略[M].王著定译.中国人民大学出版社,2011: 182-185.

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：在母语学习背景下，改善学生的写作行为并不需要系统、全面的写作知识，而只需要对学生写作中的一二处关键困难提供必要的知识支持，就足以促进学生当下的写作学习。

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，但教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。

（二）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，以促进学生的写作学习为课程出发点。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出发点。

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。

2. 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。

2. 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。

3. 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 1-1）

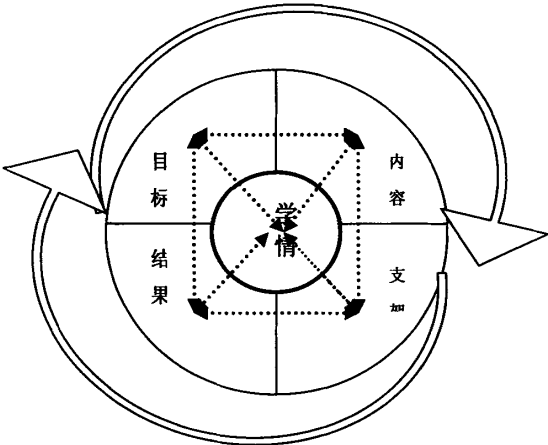


图 1-1 微型化写作课程设计流程

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。

¹主要参考：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;董蓓菲.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[D].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采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采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 & 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。

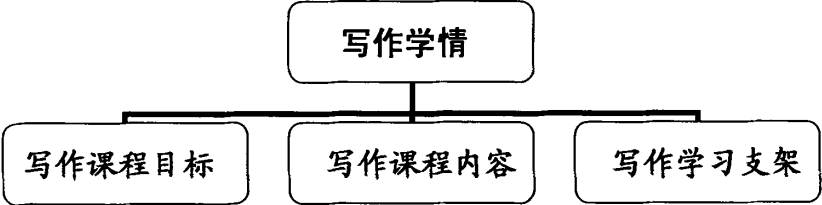


图 1-2 微型化写作课程的分析框架

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，本研究主要采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。本论文各章节均采用文献研究法。

（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。

（一）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。

（二）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，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：

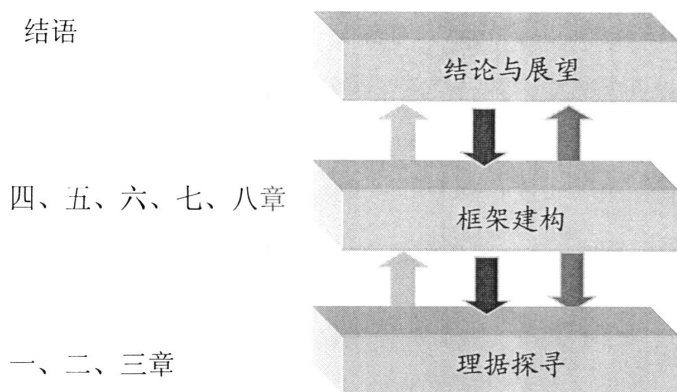


图 1-3 研究构想框架图

五、研究意义与创新点

（一）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。

（二）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)、夏丏尊、刘薰宇《文章做法》(1926)、胡云翼《新著文章做法》(1933)、叶圣陶、夏丏尊《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¹。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年现代教育家邵爽秋首先提出“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

¹李乾明.作文教学理论的三次突围的成败[J].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。

对语文学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。¹”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 年代则形成了“原理—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”⁴，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

¹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[J].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。”¹为此，张志公先生力倡导语文学科学化，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——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，将知识融会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，步步深入。“量”，就是要经过周密的调查研究，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，因此如果采取将阅读、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

¹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.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.参见:张志公语文教育论集[M].北京:人民教育出版社,1994:249—251.

⁶章熊.我对语文学化的几点想法[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。¹⁾

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⁾。一是以孙俚工编纂的《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、夏丏尊主编的《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、夏丏尊在编辑该教材时,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“以一般文章理法为题材”的知识短文⁴⁾,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,

¹⁾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⁾夏丏尊、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¹。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——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——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。

¹参见荣维东.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¹。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、由简到繁的训练序列。

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

¹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¹。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”²。“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。刘勰在 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——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

¹于漪.体系化和多功能[J].中学语文教学,1986(4).

²杨初春.快速作文教学法略谈[J].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.

练为纬线,精选典范作品为例文,以单元为单位设计训练方案。

1988年,吴立岗撰写《中小学作文训练序列方法浅析》一文,将国内外中小学作文训练序列归纳为六种基本类型:知识技能型、心理能力型、写作能力型、语言交际功能型、科际联系型、训练途径型。同时,他对“学生智力活动、作文内容层次、语言表现形式”三个方面做了纵向与横向研究,再把三条线综合成一条线,形成以素描教学为主要特点的中高年级作文训练序列。1994年,吴立岗教授以“活动心理学原理”作为构建写作训练序列的理论基础确定了小学作文的训练序列¹。

三、学者对体系化写作课程的反思

研究者对体系化写作课程的反思是在社会反思语文课程的宏观背景之下展开的。这一反思以1997年《北京文学》的语文大讨论为标志并直接导致了2001年的新课程改革。

程红兵指出:语文教学界很多人追求教学的科学化,热衷于寻找语文教学的“序”,以为找到了“序”,语文教学就走向了科学。事实上教育教学活动是复杂的,它既是明确的,又是模糊的;既是有意识的,又是无意识的;既是自觉的,又是不自觉的。以一种“序”来涵盖、贯穿语文教学整个过程,既是不可能的,也是不科学的。语文教学是有序与无序的对立统一,撇开一方,去盲目追求机械的“序”,那一定背离教育的科学性。²

韩军指出:语文教学用科学理性方法进行量化,分步骤、摆序列、循逻辑等这些量度和排列固然合乎“理性”,固然可以纠正语文教学的随意化、散漫化,可以在一定程度上显现语文教学的内在机理和规律,但是,这些步骤与序列毕竟是外在表征,不是根本所在。科学主义理性方法,永远不可能清晰地解决语文教学的复杂性,不可能根本解开语文教学之谜³。

90年代经过王尚文等人的努力,“语感”问题得到广泛的讨论⁴。这一讨论凸显了语文学基本特征,检讨了以往过于重视知识序列的弊端。刘大为提出“通过语识来培养学生的语感”在理论上有所突破⁵。语感问题讨论具有指标性意义,标志着语文

¹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).

²程红兵.浅谈语文教学科学化[J].语文教学通讯,1991(5).

³韩军.限制科学主义,张扬人文精神[J].语文学刊,1993(1).

⁴参见:王尚文.语文教学的错位现象[J].教育研究,1991(10);论语感图式与语感素质[J].云梦学刊,1995(2);语感管窥[J].语言教学与研究,1999(4);语境与语感[J].浙江师范大学学报(社会科学版),1999(6).参见李海林.语言的隐含意义、语感与语感教学[J].语文学刊,1992(10);论语感的心理特征[J].南京师范大学学报(社会科学版),1996(1).

⁵参见:王荣生,李海林.主编:语文教育研究大系(理论卷)[C].上海教育出版社,2005:112;刘大为.作为语言无意识的语

课程研究开始反思注重体系化的语文课程体系可能产生的负面作用。

章熊先生曾经对高原、刘肫肫的“三级训练”写作训练体系做过评价,在肯定这一训练系统的成就时也指出其阶段划分过于机械化,认为“观察”“思考”“表达”在实际写作中是融为一体的,不应该人为划分为三个各自为政的阶段。章熊先生认为虽然写作在技能方面是有“序”可循的,但是,这个序列却不是严密的逻辑序列。他认为:写作知识主要属于程序性知识,像武术中的“散打”而不像“套路”,管用却未必系统。因此,写作课程可形成几个单元,单元内部可以有一定的联系却不是严密的逻辑体系¹。

潘新和则指出语文教育存在着伪科学化倾向,这一倾向首先来自对语文学科的“科学性”的追求,误将语言学知识作为语文学科的知识主体;其次是以训练为主线的“训练万能论”;更重要的是标准化、客观化的语文考试评价制度。²

比较系统地对我国百年写作课程加以梳理的是一批写作学研究者及近年来高校硕士、博士论文³。其中,叶黎明对体系化写作课程做了反思。叶黎明认为,写作知识的体系化体现了我们对写作教学规律认识的深化,但从另外一个角度看,分项过细,过于强调训练的系统,恰恰可能违背了写作教学的本质规律。写作是一个综合性很强的活动,写作过程并没有必然的线性联系,试图用人为的逻辑与机械的层级划分写作知识,很可能遮蔽了写作的综合性与循环性⁴。

荣维东论文认为我国写作知识多为陈述性知识而缺乏程序性知识更缺少策略性知识,把孤立的、静态的写作知识的掌握作为学习的目的,重视了“教”却忽视了“学”,重视“教”的可行性却忽视“教”的有效性。在比较了我国写作教材与《美国语文》在写作内容组织特点方面的差异后,荣维东指出:美国写作教材中的写作知识基本上不以成篇文章的面目出现,不追求知识的系统性和完整性,但非常注重知识的实用性,讲究“精要、好懂、管用”,善于将知识隐藏在教学步骤的设计中和写作任务的描述中⁵。

感[J].华东师范大学学报(社会科学版),2003(1).

¹章熊.我的语文教学思想历程[J].课程·教材·教法,2011(10).

²潘新和.生活本位与伪科学化[J].语文建设,2009(7-8).

³洪马生.构建高中议论文作文教学训练系列[D].江西师范大学文学院硕士论文,2005;李李.高中作文教学序列研究[D].华东师范大学硕士论文,2007;陈蓓蓓.我国小学作文体系化训练探索的研究[D].华东师范大学硕士论文,2008;王丹宜.初中作文训练序列初探[D].华东师范大学硕士论文,2009;金亦珍.论校本初中作文教学课例序列研制[D].东北师范大学硕士论文,2009;叶黎明.语文课写作教学内容研究[D].上海师范大学博士论文,2007;魏小娜.语文科真实写作研究[D].西南大学博士论文,2009;荣维东.写作课程范式研究[D].华东师范大学博士论文,2010.

⁴参见:叶黎明.语文课写作教学内容研究[D].上海师范大学博士论文,2007:86.

⁵荣维东.写作课程范式研究[D].华东师范大学博士论文,2010:149-162.

四、基本结论

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”的写作知识系列。这套知识体系在当时“科学化、体系化、逻辑化”思路下,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、训练点的严密的体系,固定僵化、繁琐机械的特征日益凸显,开始受到一些研究者的警惕与反思。这一时期的写作课程与教学研究,主要有三大特点:第一,致力于对文本“主题”“材料”“结构”等知识的静态描述介绍;第二,侧重对写作内容加以切割分解训练;第三,在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于考场应试的写作技巧。

这一时期写作课程主要是受行为主义与认知主义的影响。长期以来,我国写作课程一直高度重视学生写作技能训练,如上所述,许多研究者将学生的写作能力分解为一项项的子技能逐项加以训练,认为将这些技能训练汇总起来就可以形成完整的写作能力,结果正如人们所批评的那样,使得写作学习异化为机械的训练与操作,把写作课堂变成了“驯兽场”。随着认知心理学的影响,我国写作课程与教学又开始重视对知识的理解与加工,教学目标从技能转而变为要求学生掌握写作知识,而不是着眼于如何教会学生运用知识完成真实的写作任务。

总之,体系化写作课程与教材大致有如下几大特点。

1. 体系化取向:我国现代写作课程研究的基本特征

20世纪初形成的我国现代写作课程对写作课程科学化、体系化的追求已成我国现代写作课程的一种基本倾向。对写作课程体系化的追求主要体现在关注学科主体知识的客观性、普遍性,构建写作课程主要取向是对写作知识、技能训练的体系化追求。这一取向容易导致我国写作课程将掌握静态的写作知识作为写作学习的主要目的。

2. 我国现代写作课程设计具有“通适性”倾向

我国写作课程研究者一直企图假定存在着一种理想化的写作学习状态,并企图据此构建一种线性的、程式化的可以适应于各类文体、各类学生的写作课程模式,而忽视了教学情境的独特性和教学主体对理论转换生成的必然性。

因而,传统的写作课程设计固然“看上去很美”,实际上却是“真空”中的设计,是去情境化的设计,因此,放弃设计“普适性”写作课程,转而设计适合具体学情的写作课程是一种可能的选择。

3. 我国现代写作课程内容存在偏废

写作课程知识存在如下“三多三少”的现象：学科知识多，学习知识少；静态的陈述性知识多，动态的程序性知识少；准确而无效的知识多，针对学生困难满足学生写作需求的知识少。

我国写作课程内容主要呈现为写作教材内容，在写作教材中，课程内容主要以“大知识、小练习”式的写作单元编排方式作为写作教材编制的主导模式。

第二节 国外写作课程与教材的借鉴

国外写作研究者对于写作课程的体系化问题并没有太多关注。

在写作课程方面，国外研究者比较关注写作课程内容的建设¹，例如希洛克提出有效写作需要若干关键知识：关于所写内容的知识、关于内容处理的程序性知识、语篇结构知识（包括隐藏在各类写作如故事，辩论中的图式，句法、标点和用法的规范）以及写一篇特定类型文章的程序性知识。

一、国外写作课程的基本观念

西方当代写作课程高度重视写作的“过程”性质²、写作的“交际”性质³。

在这一观念指导下，目前西方写作课程研究者已对写作特征达成如下共识⁴：

第一，写作是一种情境性的活动；

第二，写作是一种过程性的活动；

第三，写作是一种综合性的活动；

第四，写作是一种合作性的活动。

此外，国外写作课程研究还关注以学生为中心的课程建构，在整个写作过程中，教师是组织者、指导者、辅导者和促进者；教师的作用是利用情景、协作、对话等学习环境要素，充分发展学生运用于写作的知识和思考策略，以便有效地主动建构其文章的意义。

在此基础上为此，西方写作课程和教材设计了多种多样的言语实践活动。

¹张肇丰.西方写作教学主要模式及其元分析研究[J].课程·教材·教法,1998,(2).

²祁寿华.欧美写作理论、教学与实践[M].上海：上海外语教育出版社,2000:33-36.

³荣维东.写作课程范式研究[D].华东师范大学博士论文,2010.

⁴樊启金.国外发达国家当代作文教学改革综述[J].中外教育研究,2010(3).

二、国外写作教材的基本特征

在教材方面,国外多数写作教材都不采用单纯的知识短文方式,尤其是那些侧重呈现程序性知识的教材。这类教材更多时候更侧重通过设计各种各样听说读写活动来呈现课程内容¹:将写作知识变成写作的操作性建议,将写作知识隐匿在教学步骤的设计中,隐藏在写作任务的描述中,将一些策略性知识不动声色地转变为一个又一个的过程提示。

1987年,柯林斯等连续发表《认知学徒制:教授阅读、写作和数学的技艺》等论文²,文章讨论了如何在写作学科及其他学科中设计“情境活动”,分析了怎样组织教学才能使获得的知识不会孤立于它被使用的情境。柯林斯指出现代学校的一大缺点就是将知识从它们被使用的情境中抽取出来,因此极力主张把技能和知识的学习镶嵌在一定的社会和功能情境中。其中,与写作有关的主张如下:(1)要求有真实的任务,例如,为感兴趣的读者写一篇文章,而不是仅仅为了得到分数而写给老师;(2)要求有情境性的任务实践,而不是对一些脱离使用情境的子项技能的练习;(3)运用一些特别的技术使思维过程外显,鼓励学生自我监控技能的发展。

2001年出版的美国《写作和语法:交流实践》教材将编制重点放在呈现各种程序性知识上,对作文每个阶段的指导都不是纯粹的理论罗列,而是提供具体的方法指导,不仅告诉学生写作应该具备哪些技巧,而且告诉学生如何掌握这些技巧。教材提供的一些写作方法基本上不以知识短文的方式呈现,大都是通过设计一系列具体活动,让学生在具体活动中进行技能训练。如“找到写作话题的方法”部分,教材介绍了“画画或速写”、“浏览日历”、“设计蓝图”三种方法,三种方法之下,教材分别设计了各种活动,如“画画或速写”方法之下设计了如下活动:拿出绘画铅笔、纸,勾画你感兴趣的人、地方、东西或事情。速写可以抽象,也可以写实。画完后,选择画面的一个部分,发展成描写。美国另外两套高中教材《作者的选择:语法和写作》、《简明英语手册对于写作、思维、语法及研究的指导》也设计了大量的活动对学生进行写作技能训练³。

20世纪80年代在美国出现了以学生为中心的“写作教室”⁴。这一教学理念和技术旨在构建一种鼓励学生进行写作表达的环境,让学生在“支持型”的、读写资源

¹参见:叶黎明.语文科写作教学内容研究[D].上海师范大学博士论文,2007年.

²转引自:陈家刚.认知学徒制研究[D].华东师范大学博士学位论文,2009:39-41.

³参见:朱明慧.美国语文教材译介[A].转引自洪宗礼主编.当代外国语文课程教材评介[M].江苏教育出版社,2004.

⁴参见:宋波.美国“写作教室”理论与实践初探[D].浙江师范大学硕士论文,2011.

丰富的环境中开展写作活动。教师在这个环境中运用写作过程教学法,调动学生的多种智能,让学生拥有丰富的书籍、主题、资源和灵感,使教室成为“写作乐园”,以此提高写作质量。

德国写作课程也很重视写作活动而不关注写作知识的体系化¹:专题性教学是德国中小学语文教材设计的一大特点。写作教材学习模块分“专题活动”、“应试写作”和“跨学科学习”等板块,其中包含“方法辞典”,“学习指导”和“概念解释”以及“应试写作训练”。“学习指导”旨在培养方法能力和独立学习能力,通过两种途径:其一,直接给予方法指导,如辞典、概念解释和练习步骤等。其二,强调主动参与,让学习者设计学习过程,给学习者尽可能多的活动余地,“专题活动”使课堂学习与课外学习有机结合。教材中的“现场写作”活动,其内容不是单纯写作,而是全方位的。活动结果不是向老师提交几份誊清的“成品”,而是综合学习能力的展示和锻炼,是学习活动的延伸性发展,例如将写作成果装订成册、举办专题朗读会或报告会。从本单元“现场写作”专题活动中不难看出,在这里,学习者完全独立地设计学习过程。他们是学习活动的主人,从任务的确定和安排到实施和评估,都由自己负责操作。施教者已经退居幕后,只是起到参谋的作用,很多情况下他也是一名学习者,一名读者,一名观众。

日本写作课程同样重视活动与写作的紧密相连²。在日本小砂秋忠义、小川太郎等教育家那里,“生活作文”就是指加强作文与生活的联结,即让学生在实践活动中观察周围环境,进行社会调查,写出真实表达的文章。

总之,在国外写作课程与教材中,有一个明显的倾向。运用写作知识是国外写作课程的特点,活动成为写作课程与写作学习的主体内容,写作课程的体系化这一取向在国外注重运用写作知识、注重情境活动的写作课程观下毫无市场。

第三节 微型化写作课程的雏形

我们在进行文献综述时经常感受到:国内外写作课程、教材及写作理论以及众多课例中都包含有许多具有雏形状态的微型化写作课程元素,这些元素可能对今天我们建构微型化写作课程具有启示作用,可以作为构建微型化写作课程的重要资源。

¹参见:倪仁福.德国初中语文教材《现代德语》;德国新编高中语文教材《德语·思索》,转引自洪宗礼主编.当代外国语文课程教材评介[M].江苏教育出版社,2004.

²刘森,祝丹兰.日本母语教育概说[J].中学语文教学,2003(2).

当然，这些写作研究与实践并非有意识有目的地从微型课程的立场出发，因此，已有的写作课程与教材、教学实践在总体上只是或多或少地具备有某些微型写作课程的因素，或者说还只是具备微型化写作课程的雏形。

写作课程研究者一方面需要不断从文献资料与实践中发掘这些珍贵的元素，一方面还需要对这些资源加以甄别、遴选和提炼。

目前，在微型课程理论指导下自觉构建微型化写作课程的研究尚不多见。不过，高校学位论文中对于微型课程的研究总体上还是呈现逐年增加的态势¹。但这些研究主要还是集中于信息技术取向的微型课程研究，对语文微型课程的研究不多，据查询中国知网发现，研究语文学习微型课程的学位论文有南京师范大学刘超的一篇硕士论文：《基于手机平台的高中语文微型学习设计研究》，而有关“写作”的微型课程研究则更为罕见。

但与微型课程理念相关的思考与实践却散见于许多著作、论文与教师的教学实践经验之中。搜集散见于浩如烟海的文献中的具有微型化写作课程萌芽特征的思考与经验，是微型化写作课程研究的一项重要任务。仅仅根据粗略的文献整理，我们就意识到：在以往的写作课程与教材、教学活动中，存在着许多具有微型化写作课程雏形状态的因素。例如，国内外一些写作研究者的研究成果说明微型化课程的雏形已经很大程度上隐藏于写作课程、教材或教学活动中。

例如，荣维东等人的研究综述表明²：Simmons 发现教师经常运用一种微型化处理教学内容的方法，这一方法对于提高学生写作能力效果明显。该方法主要特征如下：教师在一个特定时间内只关注学生写作的一个方面，比如在写作开始时要有足够具体的信息，然后集中指导学生信息文章的组织，最后侧重关注文章的技巧方面；在每一个阶段，教师都要求学生提交草稿并加以现场点评。

1964 年，Arnold 在十年级学生中比较了“全面”修改和“适量”修改的效果，发现学年结束时学生的写作能力没有明显差别。也就是说，如果在写作教学中，教师对于学生写作中的所有错误都一一加以纠正，并让学生纠正后进行重写，这样全面指导的效果并不比教师在某一时间内只修改一个方面更好。也就是说，全面铺开知识内

¹有关微型课程的硕士论文有：刘素芹.中小学教育中微型课程的开发与应用研究[D].上海师范大学硕士论文,2007;罗丹.微型课程的设计研究——以“老年人学电脑”课程为例[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.

²荣维东、朱建军编译.国外作文教学实验结果综述[J].语文建设,2009(5).

容的写作教学指导效果十分有限。

无独有偶，我国写作教学界也有类似的经验。例如，钱梦龙、魏书生老师在指导学生写作时，都曾经要求学生只提出一些最基本的要求：“写出标题”、“每段前空两格”，“每句话结束后用句号”……学生一旦达到这些要求，即可得到满分。

我们认为，在课程、教材与教学层面上都存在诸多类似的具有微型化写作课程萌芽性质的实践或思考，本文仅列举古代、现代和国外三个具有微型化课程特征的案例予以说明。

一、传统写作中的“属对”案例

张志公曾经专门讨论过中国传统语文课程与教材中的“属对”现象，并对这一现象作了详细的分析¹。张志公认为，“属对”本质上是一种综合的语文训练，对于多年来一直存在问题的语法修辞教学富有启发意义。

在中国古代语言系统中，词语可以分为“实词”（即具体名词，如山、川、草、木）、半实词（抽象名词，如，文、武、术）、“活虚字”（即动词，飞、奔、跑、行）、“死虚字”（既形容词，如，新、旧、美、丑）、半虚字（即方位词、时间词等）。但是古人在进行语言教学时，几乎不会去教这些静态的经过归类的词语类型，但是，学生却能够在实际中熟练运用这些词语，其中重要原因就是在语文学习中采取了“属对”这一训练方式。

“属对”训练中有“一字对”，要求“实对实”“活对活”“死对死”，这实际上就是在运用词语的过程中让学生逐渐树立起词类的基本观念。

“属对”训练中有“二字对”，要求“上实下虚”（电闪、雷鸣）、“上虚下实”（男耕、女织），这实际上是让学生在运用过程中掌握主谓、动宾等词法。

此外，“三字对、四字对”则是造句训练，而“多字对”则涉及修辞、逻辑训练，例如“一川杨柳如丝袅”对“十里荷花似锦铺”。

在“属对”训练中，包含了字音的训练（如字音、四声），包含了韵律的训练（如平仄、节奏），也包含了词法、句法、章法的训练。例如，张志公先生特别举例说明的古人一种“增字对”训练的例子：先说“龙”，对以“虎”；再说“神龙”，对以“猛虎”；再说“豢神龙”，对以“降猛虎”；最后说“异术豢神龙”则对以“奇威降猛虎”。

张志公先生最后总结说：在“属对”过程中，古人很少讲词法、句法的知识，而

¹张志公.传统语文教育教材论[M].北京:教育科学出版社,1992:98—102.

是着重采用属对练习这种方式，帮助学生掌握词语的运用和句子的结构。

总之，属对这一写作训练方式体现了对写作学习规律的一种本质把握，对于建构写作微课程具有深刻的启示作用。

第一，用知识而非记忆知识。用今天的课程理论与学习理论来看，“属对”是一种将知识教学隐含在具体语言运用实践中的训练方式，将需要学生掌握的知识镶嵌于具体的任务情境中。

第二，创设一个运用知识的具体情境，那就是在具体的“下句”对“上句”的情境。根据海耶斯的写作模型分析可知，部分完成的写作篇幅也构成作者写作的具体语境，这一语境对作者的下一步写作会产生影响。因此，“属对”就是一种典型的在情境中运用知识并学习知识的学习方式。

第三，微型化、生本化：对一词、一句的组织运用，构成了整个学习活动。简单易学，可操作性强，并且具有极大的扩展性，可以适应于不同层次的学生。例如，对于刚刚进入启蒙阶段的学生，可以开展一字对、二字对学习活动；对于程度较高的学生，则可以开展一句对、设置长达几十上百字长联对句的学习活动，能够如此充分适应学情的微型课程，就我们对于写作课程的有限了解，可以说是无出其右。

第四，提供支架：属对的要求是“上句”对“下句”，这样“上句”相当于是教师提供的一个“范例”，这一范例为学生呈现出一个相似的学习任务，同时也是一种帮助学生完成学习任务的有效的学习支架，可以为学习者的学习提供参照。

二、“空间描写”案例^[1]

这一案例可视为章熊先生设计的微型化写作课程。

章熊老师在教学中发现，学生在进行“空间描写”时经常出现描写顺序混乱等问题。通过对学情的分析，教师意识到：学生在描写空间事物时之所以屡屡遭遇困难，是由于在现实生活中，空间事物是同时出现在观察者眼中的，但是，在写作过程中，作者由于受到语言线性表达的限制，不得不“把同时感受到的事物（空间）分先后（时间）组成线性表达程序”。但是，线性的表达又往往不易“使读者在头脑中重现空间位置”，正是由于这一矛盾造成了“空间描写”的困难。

如何解决这一写作困难？目前的写作课程并没有提供必要的知识。作为写作教师，章熊老师受“参照物”理论启发开发了描写空间事物的微型知识内容：以某一空

^[1]章熊.我的语文教学思想历程[J].课程·教材·教法, 2011(10).

间中的某一物体为参照物，围绕这一参照物按一定顺序描绘周围事物，从而将立体的空间事物转化为便于进行线性描写的事物。经过教学验证，这样的知识非常有效地解决了学生空间描写次序混乱的现象。

这一案例可以视为典型的微型化写作课程的案例，因为：

1. 具有明确的课程目标，这一目标是基于分析学生的写作实际问题确定的，教师针对学生写作学习过程中出现的“空间描写混乱”这一学情进行了认真分析，了解其中症结是由于学生遭遇了“空间事物同时呈现与语言描述线性传达”这一矛盾所导致。章熊老师依据对学情的分析将课程目标确定为“以线性方式描绘空间立体事物”，这一目标是具体明确并且也是可达成可评估测量的。

2. 具有达成目标的课程内容。章熊老师在确定目标后还开发了“确定参照物，围绕参照物按一定顺序描述”的空间描写知识。这一课程内容与课程目标是匹配的，是可以支撑课程目标的。

虽然这一写作教学设计实施只需1-2课时，但一个具体而微的课程形态已然显现。

三、国外“微型写作”案例¹

国外许多写作教材中对写作学习活动的设计值得建构微型化写作课程的借鉴。本论文选择了《美国语文》一书中典范的“微型写作”设计方案为例。教材编者在指导学生阅读《富兰克林自传》后设计了这样一个将核心知识镶嵌于写作活动的学习方案。

写作任务：自传式叙述写作

任何人都可以写自传。你有大量的材料可供选择，包括：你的活动、友谊、家庭和学校里的事件，还有成功与失败。从你的生活中选择一次重要的经历，并写一篇关于这次经历的自传式叙述。写明为什么这个时刻值得纪念，你从中学到了什么。

课程目标与内容：技巧重点——表现因果关系

在你的叙述文中清楚地表现一次经历在你的生活中产生的效果。注意富兰克林是怎样有意识地预期每种美德将会取得的效果的。

《自传》中的范例

而一旦“果决”成为习惯，我就能在获得下面的美德的努力过程中更加坚决。“节俭”和“勤劳”将使我从残留的债务中解脱出来，变得富裕和独立，这会使“真诚”和“公正”的实现变得更加容易，诸如此类，等等，等等。

¹马浩岚,编译.美国语文(中文版)[C].北京:中国妇女出版社,2009:82.

构思

在头脑中列出一个你想要描写的经历的细节清单。注意发生了什么事情，你有什么感受和你可能学到了什么。尽可能包含最多的具体细节。

写稿

写出你的自传式叙述，纳入可以使读者清楚了解这一事件及其重要性的细节。记得要表现这个细节或这次经历和你的生活之间的因果关系。使用例如“由于”、“如果……那么……”和“因此”之类的过渡词来向你的读者强调这个关系。

修改

在你作修改的时候，注意因果关系。如果一个过渡词可以使因果关系更清楚的话，就加上一个。

这一微型化写作课程最大的特点是课程目标与课程内容的明确而单纯。

首先，“写一篇自传式叙述”并不是该微型课程的目标，而只是微课程的任务情境。目标是“能够表现事件的因果关系”。我们暂时无法知晓编者确定这一目标的依据何在，但根据日常教学经验可以推断，这一目标的确定是有着学情依据的：许多学生在记叙个人生活经历时，所记叙事件与所要表达的意图之间经常缺乏必要的“因果关系”。而为达成这一目标所需的“知识内容”也非常清晰明确：异常简单的一段《富兰克林自传》中的例子，以及对这一例子所含知识内容的简要分析——注意富兰克林是怎样有意识地预期每种美德将会取得的效果的。须知，撰写一篇自传式叙述文章，可教的知识内容非常之多，但这一课程设计只聚焦到一个知识点。整个写作过程始终围绕“因果关系”这一核心知识展开教学。

最后，课程设计者列出的“构思、写稿、修改”等提示可视为对学生提供的学习支持，这些环节中，设计者还提供了一些学习支架，如使用“由于”、“如果……那么……”、“因此”之类的过渡词向读者强调这个关系。这些支架都是围绕着学习目标而设置的。

综上所述，在写作课程、教材、教学等不同层面的资料中，存有大量的具有微型化写作课程雏形的因素，这些因素或者体现为分析学情、确定课程目标，开发课程内容，或者表现为能够设计目标指向明确、学习内容微小的写作学习活动，或者表现能够为写作学习活动提供针对性的学习支持。对这些具有微型化写作课程雏形的诸因素的梳理、提取，有助于建构一种完善的微型化写作课程。

第三章 微型化写作课程构建的理论基础

微型化写作课程的构想有其自身背景，那就是现代学习理论与课程理论的转型。现代学习理论、课程理论有一重大转向，那就是从“以教学和教师为中心”转变为“以学习和学生为中心”，从知识的提供者转变为学习的促进者。

在此背景下，基于学生写作学习需求的、为学生写作学习提供针对性指导的微型化写作课程便应运而生。

第一节 构建微型化写作课程的必要性

建构微型化写作课程具有必要性。理由如下。

一、写作的情境化特征需要构建微型化写作课程

目前已经被学界认可的对于写作本质的认识可归结为如下两个判断：“写作是特定语境中的书面表达”，“写作活动是在特定语境中构造语篇”¹。

可见，写作与“语境”之间有着不可分割的密切关联。

根据写作交际理论，在写作过程中，作者总是在揣摩分析读者的需求并不断调用自己原有的知识经验，然后根据一定的目的意图，选择话题和信息进行交流。此处，“读者、目的、意图”等属于交际语境要素，语境要素决定着对写作的内容、体裁、语言等一系列的安排²。这也就是说：人们在写作时，为什么写、写什么和怎么写，都要受到交际语境的制约。简单地说，就是“语境决定语篇”。写作是作者基于交流需要，通过假想的方式，与在场或不在场的读者进行书面对话的过程。写作行为的启动与维持，需要“写作任务语境”参与，写作任务情境是写作活动启动、推进、完成的最根本动力。一切写作行为都可以看做是一场特定语境下的对话交流。这个语境包括话题、读者、目的、文体等。语境决定并塑造了语篇。正是因为读者、目的、话题不同，写作的内容和形式才变得千变万化无穷尽。

由此看来，不同的语境决定不同的写作内容与写作方式，也就决定了不同的写作成果——语篇形式。这意味着，写作活动是一种情境性很强的交际行为。写作绝不是

¹王荣生,等.语文学科知识与教学能力[M].高度教育出版社,2011:75-79.

²参见:荣维东.写作课程范式研究[D].华东师范大学,2010.

我们以前所认为的只是简单的“文章制作”，它是写作者面向明确或潜在的受众表达与交流的行为和结果，是作者和读者之间的对话交流，即便是日记写作，也是一个特殊形式的现实作者与预想的读者“我”之间的交流。

写作的情境性特征要求写作者在写作中必须具备一定的依据具体情境运用择宜策略选择恰当的内容、方式以实现预期的交际效果。这是一种在具体情境中自如调用自我知识的智慧，这种智慧一般人在真实具体的情境中都可以具备。学生在网络聊天时通常不会无话可说，而在写作考场作文时往往产生“不知写什么”的困惑，其原因就在于网络聊天通常有具体的对象、具体的话题，这些具体情境保证了写作者能够顺利开展写作活动。因此，正常的写作活动注定无法脱离具体的情境。从写作作为一种语境交际行为的角度看，写作学习者只有被置入现实的情境中，才能形成在情境中顺利交际的能力。

而以追求“写作知识体系化”为基本诉求的写作课程一般难以实现这一目标。因为这一课程取向是知识本位，它关注的是知识之间的逻辑关系，而不是运用知识的能力。事实证明，一旦写作者被置于真实的交际语境中，写作教学中许多知识其实都不必专门传授。

例如，中小学生对写作中的“详略得当”感到困惑，他们往往不清楚什么叫“详略得当”，如何才能做到“得当”。而一些玄而又玄的所谓写作知识，则宣称“详略得当”就是“当简则简，当繁则繁”，“简时惜墨如金，繁时泼墨如水”，这些表述往往令写作者如坠五里云雾。但是，事实上，在具体的情境中，写作者通常都是能够依据自身的经验与智慧很好地实现“详略得当”这一目标的。

简单告知学生若干“详略得当”的知识通常无用。例如，要求学生写作一篇介绍学校的文章，哪些内容该详？哪些内容该略？“详”应该详细到什么程度才算得当呢？“略”要简略到什么地步才合适呢？如果脱离具体情境，任何知识都毫无作为。而一旦将学生置于具体情境中，这些问题常常可以迎刃而解。例如，如果告知写作者这篇文章是给十年前毕业的校友看的，那么，关于学校的历史沿革等内容就自然可以省略，而近十年来学校的种种变化则应该作为写作的重点；如果文章的读者对象是即将进入本校的新同学，则关于学校的历史与现状等等就应该兼顾。

事实上，一旦让写作者进入真实的写作情境，则以往被视为不可或缺的许多写作知识其实都可以在情境中被省略。在真实写作情境中，情境本身可以激发写作者积极

主动地调用、组织写作者的先期知识，而不必如以往的写作课程那样提供一系列脱离语境的静态知识。

不幸的是，长期以来，学生基本上是以一种脱离境脉的方式在进行写作。在教学过程中，知识与技能是孤立的，这些知识技能的运用也是与它们用于真实生活的具体方式分离的，学生根本无法在实际中提取和运用这些知识。更有甚者，我国一些写作知识甚至没有现实的具体运用情境，只是一种“人工制作”的写作知识。例如，被称为“记叙文、说明文、议论文”这三类所谓的教学文体知识，就被人们称为“伪文体”，在现实情境中完全没有用武之地，也就是说，这些知识除了在写作课堂上学习以外，是无法运用到生活之中的。

写作知识越是脱离语境，学生的写作就越是困难；而写作越是困难，课程设计者就越发以为学生的写作知识不足，于是继续大量提供更多的静态知识，最终导致写作知识的泛滥，写作课程也因此越发庞大复杂。

如果写作课程能够体现写作的情境化特征，能够为写作创设恰当的情境，那么，借助情境的力量，只需要为写作者提供少量的关键知识就足以完成写作任务。

由此看来，情境化的真实写作同不以提供系统写作知识为特征的微型化写作课程之间是存在着重大相关性的。

二、写作的非线性特征需要构建微型化写作课程

写作具有非线性特征，已成为共识。

艾米格(Emig, J)认为写作具有非线性本质。麦瑞(Murray, D.)对此作了进一步说明：写作过程包括几个阶段，如预备(rehearsing)、构思(drafting)与修改(revising)，这三个阶段不是依次按线性方式贯穿于写作过程中，事实上，为了更好地发现意义，这三个阶段总是不断地交互着、重复着，直到最终明晰所要表达的意义¹。

Flower and Hayes 曾写到：“实际上很少有写作呈现出教科书描述的那样依照搜集信息、列提纲，然后写作的自动的骤。相反，写作中的思路总是以一系列非线性的跳跃运动，总是从一个问题到另一个问题和步骤上。”²

¹转引自：丁伟.全语言研究——兼论语言学习的社会文化观[D].华东师范大学博士论文,2009:25.

²Linda S. Flower; John R. Hayes, Problem-Solving Strategies and the Writing Process, College English, Vol. 39, No. 4, Stimulating Invention in Composition Courses. (Dec., 1977), pp.449-461.

写作学习显然也是一个非线性的过程。周庆元教授认为,学生的写作学习活动阶段包括三大阶段,即“积累、表达和修改提高”,但这个学习过程“不是线性型的,而是圆周型的”¹。

现代学习科学研究已经证明学习不是一个累加式的线性过程²。传统学习观认为学生的学习总是从低级到高级,从简单到复杂,因而传统课程一直倾向于把知识分解为一系列科目,再把科目分解为一个个章节,章节再分为段落,并逐次要求学生学习这些知识,然后把这些知识拼装在一起重新组合成该学科知识的全部。但是,这一观点已经开始普遍受到质疑。

具体到写作学习而言,我们认为写作能力的形成在总体上是非线性的。学习心理学研究结果告诉我们:许多高水平能力的运作是独立于低水平能力的,高水平的思维也经常发生在没有低水平思维参与的情况下³。也就是说,高级能力的发展经常不需要低级能力的参与。

同样,写作能力也不是线性地由基本的能力向高级能力依次发展的。人们一般认为,在写作能力中,思维能力是较为高级的能力而文本书写能力是比较低级的⁴。但是,有些现象却表明写作者即使不具备低级能力,也可以形成高级能力。例如人们所熟知的一些业余作家,有人甚至连基本的书写能力也尚未具备,却能够凭借口述进入创作状态并且取得一定的成就,《高玉宝》一书作者就是很好的个例。

这一特征意味着,构建写作课程完全可以根据学习者的实际需要,可以从任何一个适合学习者实际状态的方面切入而不必顾及写作知识系统本身的线性逻辑。于是,非线性的写作学习特征就决定了写作课程可以不必谋求课程知识内容是否具有严密的体系。

三、写作的“问题解决”特征需要构建微型化写作课程

我们已经知道写作主要是一个问题解决的实践过程而不是知识掌握的认知过程。

弗拉尔(Flower)、海耶斯(Hayes)指出:写作是一种“问题解决”的过程,写作者有自己的写作目标,由于目标状态和文本真实状态有差异,问题因此随之产生。在写作过程中,作者所面对的“问题”就是作者目前实际写出的语篇与希望达到的目标之间的差距。如何缩小这一差距?

¹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.

²安德烈·焦尔当,裴新宁.变构模型——学习研究的新路径[M].北京:教育科学出版社,2010.

³[美]Eric jesen,LeAnn Nickelsen.深度学习的7种有力策略[M].温暖,译.上海:华东师范大学出版社,2012:120

⁴王可.中学生的写作认知能力与培养[M].北京:教育科学出版社,2010:科学出版社,2011:128-153.

弗拉尔等提炼出一个“问题解决的写作过程模型”，该模型包括三个主要成分：任务环境（写作任务和外部资料）、作者长期记忆（已有的知识技能）、写作过程（计划、述写、复查和监控），这三种成分互相影响，最后形成完整的写作流程¹。（参见图3—1）

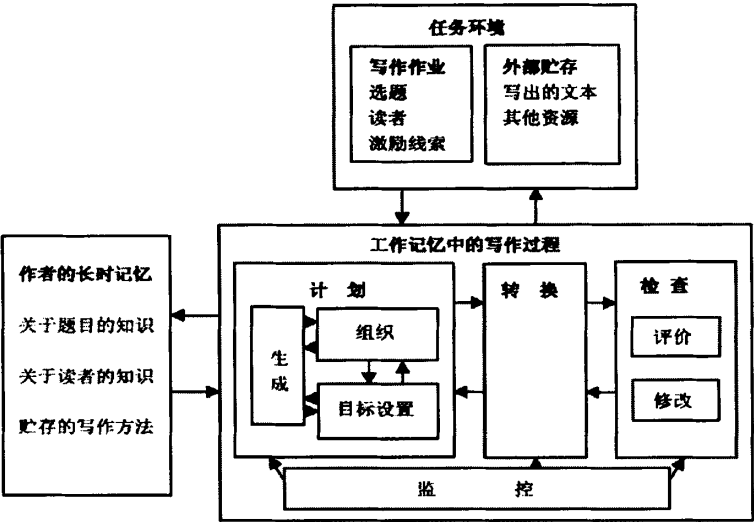


图 3-1 Hayes & Flower 写作模型

由该模型可知，写作行为是以“问题解决”为指向的一套行为方式，这一行为发挥效用的关键并不在于写作者能够掌握一套系统全面的知识体系，而在于如何恰当调用知识并依据当下写作行为所面临的情境统筹规划各相关要素。

由该模型还可知，无论在“任务环境”，还是在“长期记忆”，或者在“写作过程”中，学生都必定具有一定的先有知识；而学生在从事写作活动时，为完成特定的写作任务所需要的知识内容也一定是有限的；加之如前所述，写作者在具体情境中可以被激发调用众多的先有知识。由此，构建写作课程，显然需要从上述三个维度考虑学生的写作实际，于是我们可以得出一个顺理成章的结论：虽然写好一篇文章，可能需要涉及到众多的知识内容，但对于具体的学生、具体的写作任务，并且在具体的写作情境中，也许只需要提供少量的关键性知识即可有效达成写作学习目标。

写作是一种特殊的“问题解决”的行为，写作课程是一种处方性课程。能够促进学生写作能力形成的课程通常不需要全面系统的知识，而往往只需为学习者提供少量

¹张肇丰.当代西方写作过程模式的研究与发展[J].心理科学,2003(2).

的关键知识。因为，写作课程主要目的是为了帮助学生改进写作学习，其主要特点是使学生学会运用知识进行写作活动而不是记忆、领会系统的写作知识。

写作课程设计的根本目的不是为组织一个周密的写作知识体系，不是为了解释写作的本质特征或写作学习的基本规律，而是为了促进学生的写作学习并最终改善学生的写作状态。

正如乔纳森所指出的那样，在一切正规教育 and 非正规教育中，问题解决应该面向大多数的学习和教学，而问题解决是有境脉特殊性或领域特殊性的，不同领域或者不同境脉中的问题解决是不相同的¹。

对于问题解决，研究者目前已经基本达成共识，一般认为问题解决大致有如下四个重要维度，从这四个维度来审视写作行为，可以得出如下基本启示。

1. 对问题的表征

一个问题可能是一个未知的值、过程、方法、立场或信念。写作领域中的“问题”就是写作者目前实际写出的语篇与自己希望达到的目标之间的差距。根据弗拉尔（Flower）、海耶斯（Hayes）的模型可知，导致这一差距的原因主要三个方面：任务环境、长时记忆、写作过程。如果学生在其中一个方面有所欠缺，写作课程与教学只需针对欠缺做针对性教学，此时自然不必介入过多写作知识；如果学生在多个方面存在欠缺，从实际操作角度看，也无法一次性介入过多知识，只能根据学生实际需求选择最为关键的知识。

2. 良构、劣构问题

结构良好的问题包含了有限的规则和原理，这些规则原理按照可预测的或规定的排列方式组织起来，存在着确定唯一的答案，更多的呈现出一种理想化特征。良构领域问题中的有关知识（事实、概念、规则和原理）是围绕某一主题、以一定的层次结构组织在一起的，学生解决这些结构良好领域的问题，一般只需在相同的情境中简单套用已学习掌握的概念与原理即可。而劣构问题则是结构不完善的问题，界定模糊、目标及限制条件不够清晰，具有多种解决路径。

写作总体上是一种劣构问题。写作指向非常空泛并且模糊，例如，当前“以**为话题写一篇不少于 800 字的文章”这一写作任务就属于典型的劣构问题，除了确定了一个极为宽泛的话题外，写作的当下状态、下一步以及最终的状态是怎样的、用以解

¹乔纳森,等.学会用技术解决问题——一个建构主义者的视角[M]. 任友群,等,译.北京:教育科学出版社,2006: 5 (乔纳森:代中译本序)。

决问题的路径是什么等问题均难以明确。在起点状态,学生对这一话题实际了解到何种程度?在过程中,如何围绕这一话题展开思考、开发材料内容、如何表述观点,如何如何组织文本?在“最终的状态”中,除却字数 800 有明确规定外,标题如何、语言风格怎样、详略情况等等均在不可知之列。面对这些种种劣构问题,合宜的写作课程与教学能做的只有选择其关键者作为学习内容,而将其余问题予以悬置或由教师提供教学支援减少问题数量。否则,教学将无法顺利进行。

3. 复杂问题或动态问题

问题的复杂度与劣构问题关系密切,并且由于问题是动态性的,更导致了问题的复杂性。写作过程是一个复杂的思维过程,写作学习过程就是学习解决复杂问题的过程。解决复杂问题需要综合各类知识,而学习解决复杂问题则需要适度化简,否则无法完成学习任务。

4. 领域特殊性问题

当今心理学研究普遍认为一个领域中的问题依赖于该领域特有的认知策略,阅读领域中的知识无法解决写作领域中的问题。因此,建构写作课程所需要的领域知识主要是关于“怎么写”的过程性知识,需要关注知识使用者的需求及其完成特定任务的特定需求,而不是关注关于写作文本的静态知识及其体系建构。二者属于不同领域中的问题。

研究者通过比较写作专家与新手的差异发现:专家拥有巨大的知识库,但只有知识库的子集与特定的问题与任务有关,与任务有关的信息是有选择地被提取的。专家是善于从知识库中提取相关知识的专家¹。这意味着在写作过程中,提取专门的针对性知识是导致写作富有成效的关键元素。根据认知心理学家研究成果²,整个写作过程都受到写作者本人的“主题内容知识”和“写作表述知识”的影响。因此,如果想发展高水平的写作能力,就必须增进写作者的内容主题知识和表述知识。但是写作新手通常只会根据主题的需要,将个人储存的知识借助文字复述出来,经常盲目或随意地采用代入的方法,移植或仿效他人的写作方式或文章形式,缺乏由目标导引的系统回忆与主题相关知识的策略。而成熟的写作者在理解写作任务后,善于结合本人的背景知识分析问题和设定目标,不断在内容与表达两个端点反复斟酌、一再修改,直至最终完成内容充实、组织完善的作品。在写作者由生手向熟练者转化的过程中,“设定

¹ (美)约翰·D·布兰克福特.人是如何学习的——大脑、心理、经验及学校[M].程可拉,等,译.上海:华东师范大学出版社,2013: 43.

²张肇丰.当代西方写作过程模式的研究与发展[J].心理科学,2003(2).

目标”、“形成问题”这两方面的能力起着主导作用，而这些能力又不单单是写作知识、语言技巧的问题，而是与写作者的思维能力紧密相关，因此提高写作者的思维能力是改善其写作能力的有效策略。这样一来，基于问题解决的写作学习问题就转化为一个如何促进思维发展的问题。写作课程内容可以因此而大大“瘦身”。

在写作活动中，知识内容的数量与使用知识的目的、任务的类型是密切相关的，知识的组织也因使用知识的目的不同而有差异，写作知识结构以及提取知识的条件总是与知识的使用相适应的。因此，为了学生写作学习需要而建构的写作课程必须聚焦写作者的具体目的、具体任务确定课程目标与课程内容。根据这样的思考，我们认为：必须建构一种微型化写作课程以适应学生写作学习需求。

传统的以体系化知识诉求为取向的写作课程与本质上属于“问题解决”的写作课程取向是互相冲突的。而基于学情选择目标并确定课程内容的微型化写作课程则能够充分顺应写作心理规律。在写作心理视域之下，写作者有效的写作行为并不需要系统全面的写作知识，因为写作过程是一种“问题解决”的过程，需要的是针对性的知识干预而不是全面系统的对文本形态和写作过程作阐释与描述。

第二节 微型化写作课程的学习理论基础

21 世纪被人们称为“学习理论的新世纪”。这是继 20 世纪初学术界达成行为主义共识后，学界又一次形成的有关知识建构性、意义协商性、认知情脉性的学习观共识，诸多学习理论如建构主义、情境理论、社会文化理论、活动理论、学习生态理论、日常认知与推理理论、分布式认知理论等在理念与方法上都有惊人的一致，并具有许多相同的假设和共同的基础。

这些学习理论有一个共同的特点：不再将学习看作是反应的强化、知识的获得这样一个简单的“知识传递”过程，而认为学习是知识的建构、学习是意义的社会协商、学习是实践的参与。

以下三大学习理论可以作为构建微型化写作课程的基础理论。

一、建构主义学习理论

学习观总是与课程观紧密关联的。当代学习观念发生了重大转变，学习科学的迅猛发展必然对写作课程研究产生重要影响。

随着对学习本质认识的深入，人们越来越深刻地意识到：教师的教学与学校的课程设计与人们所持有的“学习观念”有着密切的关联。例如，如果我们认为学习就是记忆和练习，那么，我们所建构的课程必然倾向于向学生灌输一些静态的“客观知识”，而教师的教学方法就一定是灌输、检查背诵和强调唯一答案，教师讲授、示范，学生听讲、操练就必然成为普遍的教学模式。同样，如果认为学习过程就是知识的累加过程，那么，持这一学习观念者所设计的课程必然就是前后勾连、组织严密的链条式课程。

索耶（R.Keith Sawyer）在《剑桥学习科学手册》中指出¹：传统的学校课程建立在一系列未经证实的假设的基础之上，例如：

知识是关于事实和做事程序的集合。

学校的任务就是把这些事实和程序输送进学生的头脑。

教学应该先教一些较为简单的陈述性知识和程序性知识，然后再教授一些较为复杂的知识。

在课程编制中，学习内容、内容的顺序与学习的难度通常由专家和教材编写者按照他们的理解而不是基于对学生是如何学习的认识。

教育评价主要是看学生记住了多少这样的事实和程序。

我国百年来的写作课程总体上也是如此。我国中学写作课程充斥了大量静态的写作知识和若干操作性知识，教师在写作课堂上的任务主要就是将这些知识灌输给学生，试图通过让学生理解这些知识来获得写作能力。但是，确定课程内容、安排这些内容，基本上不是基于对学生如何进行写作学习的认识来确定的，而是由课程设计者按照自己的理解来确定的。

在学习科学不断深入发展的今天，人们开始意识到：学生接受了若干事实和程序并不意味着具备解决现实问题的能力，基于外部因素制定的课程与教学规划难以适应学生的内在需要。因此，合宜的课程设计就必须以促进学生学习为目标，就必须深入研究学生的学习。

学习科学全面而深刻地影响着课堂教学、学习产品设计、学习组织设计、教师教育、职业培训等诸多领域的变革与创新。当前，欧美发达国家所推进的课程改革大多运用了学习科学中的研究成果，例如对课程所作的顶层设计，都运用了学习科学中关

¹ R.Keith Sawyer.剑桥学习科学手册[C].徐晓东,等.译.北京:教育科学出版社,2010:1.

于知识与技能学习的新发现（如远迁移原理、深层学习原理等）¹。

目前，人们对学习的本质已经达成如下共识并引发了对课程设计的思考²：

1. 学习是知识建构的过程

学习不是一个线性发展的过程，也不是一种累积式的“反应的习得”或“知识的习得”，学习在本质上是知识建构的过程。每个人对世界的理解都不相同，并且他们的理解总是与他们所建构的经验的表征和模型有极大关系。当人类遇到他们感到陌生却需要他们去理解的事物时，最自然的倾向就是尝试用自己已有的知识去确定该事物的意义。从这种观点出发，构建课程必须保障学生建构知识的权利，为学生提供表达其观点的机会。教师的主要任务就是支持和引导学生建构知识，而不是让学生静听教师讲解知识并让学生为知识所控制。因此，合理的课程必定要重视学生解决问题、完成项目，在这一过程中建构知识。

“学习是知识建构的过程”这一观点对于写作课程设计者而言具有重要的启示意义。学生的写作学习过程不是线性发展的过程，不是由课程设计者将一系列课程内容灌输给学生的过程，而是学生以其写作经验建构新知识的过程。

我国写作课程长期以来一直企图追求写作课程的系统化，这一课程取向在很大程度上可能是有问题的，因为它容易导致教师滔滔不绝地讲解写作知识，从而使得写作的“教”与“学”逐渐演变为一系列写作知识的“解说”、“识记”与“理解”，导致写作课程充斥大量“正确而无用”的写作知识。

2. 学习是活动

“学习是活动”是当代学习理论中一个重要的观念。这一观念意味着学习者具有与知识、世界、他人的多重关系。关于一个事物的知识与我们对这一事物的体验必须是紧密相连的。有意义的学习与活动是相互作用、相互依赖的。为了思考和学习，必须对某个对象采取行动。活动理论关注人们参与的活动、活动中使用的工具的性质、协作者之间的背景及其社会关系、活动的目标或者目的，以及活动的对象或结果。

在“学习即活动”这一观念之下的写作课程设计者必须面对这样的挑战：写作学习显然是一种活动，但写作课程内容主要是基于写作学科领域的知识，如何才能把那些来自于学科领域的知识转变为学生的活动？如何以学生的活动为基础设计写作课程？

¹裴新宁.学习科学:一个新的参照系[J].上海教育,2013(4A).

²参见:乔纳森,等.学会用技术解决问题——一个建构主义者的视角[M].任友群,等,译.北京:教育科学出版社,2006.

在这方面，微型写作课程有可能以明确的学习目标和学习内容保证写作学习活动的顺利开展，以少量知识镶嵌于写作学习任务之中的方式使得写作学习成为有效的学习活动。

3. 学习是情境脉络的变迁

知识和世界是融合的。把规则和规律从情境脉络中抽象出来，这种规则和规律对大多数学习者没有意义。知识的产生与应用知识的情境脉络是不可分的，关于情境脉络的信息是学习者建构的知识的一部分。

钟启泉先生曾经总结新学习观的主要观点如下¹：学习是主动的建构，学习具有社会互动特征，学习具有主观性和个别性，学习具有情境性，学习具有情意特征（包含丰富的自我认识和情感信念因素），学习任务与学习者密切相关，学习受学习者发展程度影响，学习包括学习者的元认知。

随着人们对学习本质认识的进一步深入，人们发现以往那种注重传授割裂的、脱离情境知识的“授受”式学习理论无法教会学生运用所学知识，于是，研究者提出了情境认知学习理论：关注“教”但更加注重“学”、注重学习环境的建构、将学习建立在学习者已有的知识上。

20世纪80年代开始，情境认知、社会文化认知、生态认知、日常认知、分布式认知等理论开始成为学习心理研究关注的重点。研究者发现，学习绝不是一个发生在学习者头脑中的孤立的思维过程，人的认知行为是在一个复杂的文化环境中形成的，其间融合着工具、伙伴、环境等多重因素。知识是情境性的、实践性的、通过协作产生的。因此，一个高度关注学习环境的情境认知理论应运而生，该理论关注在一个学习环境中正在发生什么，以及学习环境是如何提高学生的学习绩效的。情境认知理论有两种观点。一种是心理学和教育学的方法，关注学校情境下的学习，研究重心是如何设计学习环境以支持学习者达到特定的学习目标和学会特定的内容。中心问题就是创建实习场，以使学习者的所学与今后校外所遇到的保持一致。另一种观点是人类学的方法，关注的不是意义或内容的情境性，而是关注共同体以及学习意味着什么。这种观点认为，知识从根本上是处于实践之中的，主张学习主要不是“获得”而是“参与”。

我国写作课程内容脱离情境脉络由来已久。例如，我国由来已久的所谓“记叙文、

¹钟启泉.现代课程论(新版)[M].上海:上海教育出版社,2006:223.

议论文、说明文”三大文体知识作为重要的写作课程内容已经受到质疑，被研究者批评为“伪文体”¹，主要原因就在于这三大文体其实上是一种在现实中不存在的文体，是“与日常实际运用的文体无关，变成专为教学而设的特殊文体”。没有具体运用情境的写作课程内容，在具体的写作学习过程中就可能出现许多困难与障碍。因此，有研究者将“回归真实文体”作为写作课程建构的基本方略之一，其实质就是希望使得写作学习能够在真实的写作情境中展开，从而获得写作能力²。

如何将写作知识内容嵌入具体情境中？如何创设写作学习情境？这都是情境学习理论对写作课程设计者提出的新问题。现代学习理论在以下方面为微型化写作课程建构提出了如下问题：如何基于学生的先有知识设计写作学习活动？如何让学生在写作活动中获得相应的写作能力？如何为学生的写作学习创设合宜的学习情境？

写作具有“情境化”特征，情境特征要求建构微型化课程。因此，现代学习理论可作为写作课程必须微型化的理论基础。

二、微型学习理论

（一）微型学习理论概述

微型学习理论建立在对非正式学习研究基础之上。

就学习本源而言，学习是自然发生的，并不存在所谓正式与非正式之别。生活中到处存在着学习事件，学习原本就是随处发生、随意发生和随时发生的。但由于近现代制度化学校的出现，学习在某种意义上成为学生的职业，学习开始呈现通过学校组织、课堂授课等形式实现有计划性的、有明确的目标和课程知识体系的样态。但伴随着技术发展和人类知识观的进步，网络学习、移动学习、泛在学习的出现，非正式学习已不再被简单视为一种补充性学习，学习过度正式化倾向已经逐渐被消解，研究者开始建立起以正式学习和非正式学习为两个端点的学习连续统思维，逐渐形成了关于学习形态的全景化的认识³。

微型学习的理论基础是联通主义（Connectivism）观点⁴。联通主义代表人物西门思认为“学习就是形成网络，就是增加新的节点创造新的神经路径”。西门思从联通主义的认知视角出发，提出萌发式学习（Emergent Learning）的理念。萌发学习观对“理解”的独到见解在于将其置于网络情境中加以描述，认为信息是节点，知

¹潘新和.“文体”“教学文体”及其他[J].中学语文教学,2007(12).

²周子房.写作学习环境的建构——活动理论的视角[D].华东师范大学博士论文,2010:103-109.

³祝智庭,等.微型学习:非正式学习的实用模式[J].中国电化教育,2008(2).

⁴张浩.微型学习:理念、环境与资源[J].现代教育技术,2009(4).

识是联结，“理解”是若干网络节点间联通时浮现的“财宝”。在这一概念中，所谓的“知道”只是获得一个知识节点，并没有现实意义。如果要达到“理解”就必须将所“知道”的知识节点置于一个特定情境中，由若干网络联结形成特定的结构和模式。人类大脑中的学习网络蕴含着联结外界并形成理解的模式，但不是网络中的所有节点都保持着相关性，只有在这些节点以某种方式或属性将若干节点联通起来的时候，“理解”才会萌发浮现出来。

微型学习将知识点加以微型化，把课程内容分割成适合于在零碎时间中学习的众多片段化的知识，从而有利于在有限的课堂教学时间中开展学习活动。同时，由于微型学习源于移动学习的特性，因此微型化写作课程也非常注意激发学生的写作学习兴趣与动机，以使学习者在注意力处于分散状态下能够正常进行学习活动。

微型学习之“微”，一般具备如下几个特征：

- 1) 微型时间：为满足随机移动学习的需要，微型学习时间可以是十几分钟、几分钟乃至几十秒；
- 2) 微型目标：学习时间的微型化必然要求学习目标的微型化；
- 3) 微型内容：学习时间的微型化必然要求学习内容的微型化；
- 4) 微型活动：利用通信技术开展双向交流学习，在互动中实现预期学习目标。

祝智庭教授等总结了微型学习的如下特点：内容组块信息含量的微型化；学习时间跨度的短暂性；具有独特学习品性与格调特征，强调学习者在学习中获得一种轻快、愉悦的学习体验¹。

综上所述，可以用四个关键词来表述微型学习的特征：学习时间短暂化、学习目标与学习内容微型化、学习方式互动化、学习体验愉悦化。

（二）微型学习理论对建构微型化写作课程的支持

写作学习属于一种微型学习。

首先，写作学习尤其是母语写作学习状态之下的学生绝非零起点。玻尔（Per. S）的研究表明²：即便是写作技能较差的学生在表达自己对意义的发现时，也会运用一致与固定的写作策略。因此，学生在写作学习过程中所遭遇的一定不是全方位系统性的困难（否则无法开展学习活动），只是在局部存在某些缺陷与不足。因此，只需在制约学生写作水平提升的瓶颈处提供少量关键性的知识内容就足以改善学生的写作学

¹祝智庭,等.微型学习——非正式学习的实用模式[J].中国电化教育,2008,(2).

²参见:丁炜.全语言研究——兼论语言学习的社会文化观[D].华东师范大学博士论文,2009:25.

习。其次，写作属于一种能力，而能力的形成需要一个内化过程。只有在写作学习具备“少而重要的知识”的前提下，对于过程的重视才有望成为可能¹。其三，如前所述，写作心理学研究证实，在写作学习中存在认识负荷的现象，因此，提供少量知识能够更好更有效的开展写作学习。反之，写作课程如果贪多求全，追求知识的大容量、高密度，就可能不利于能力导向的写作学习目标的达成。

此外，学生在写作过程中，总是倾向于运用其熟悉的方式进行写作，哪怕是这些方式并不适合具体的写作要求。学生的先有知识既是写作学习的前提，也是其写作学习的制约，这是一种学习的悖论。因此，有效的写作学习就必须运用正确的写作知识转换学生原初的写作知识状态，让学生发现自己所具有的知识准备不适用所面对的新任务，从而促进学生主动修正或转化自己的知识²。这意味着有效的写作学习经常需要使学生的原有知识结构顺应新的有效知识。而“顺应学习”意味着对原有知识的破坏、重组和重构。而放弃、突破原有的知识（并且这些知识在许多时候依然非常有效）是困难的并且可能会令学生产生紧张、抵触心理，符合学生需要并且单一、微型化的知识才容易为学生所接受。因为写作学习极为复杂，一次学习注定无法全面改变学生的知识状况，而一次性输入过多的知识可能导致学生的“学习拒斥”与“学习防御”，因此，合适的写作课程必须是渐进的、微变的，应该通过一个知识点、一个环节使得学生的一个写作问题逐一得到解决，这种“微分”思维使得学生的知识转化变得圆通流畅并且卓有成效。

在日常写作教学中，有许多现象可以说明微型学习的必要性。

例如，在写作课堂中，经常可见教师将“写作教学”转变为“阅读教学”：教师提供若干“范文”，然后对范文做一番赏析之后便布置“命题”作文要求学生进行写作活动，似乎提供了范文并对范文做一些分析就等于进行了写作教学，似乎学生阅读了“范文”就等于进行了写作学习。潘新和先生对此曾有过分析³。他认为文章只是写作的成品，从“成品”中一般是无法学会“制作”的。正如美食家无论如何善于品评珍馐美肴也未必能成为特级厨师一样，一个文章欣赏者也无法通过单纯的阅读文本就成为写作高手。因为读者从文章中所读到是业已定型化了的言、物、意，却无法了解作者在写作运思过程中物、意、言的萌发和生长规律。文章成品中的“言、物、意”

¹[美]小威廉姆 E.多尔,后现代课程观[M].王红宇,译.北京:教育科学出版社,2000:204.

²[丹麦]克努兹·伊列雷斯.我们如何学习——全视角学习理论[M].孙玫璐,译.北京:教育科学出版社,2010:45-46.

³潘新和.从阅读本位到表现本位[J].中学语文教学,2010(3).

与写作运思过程中的“物、意、言”，其能指与所指都是不一样的，不论多么高明的教师，想在“成品”与“制作过程”之间画上等号中都是一种臆测。

原因何在？因为一篇文章是一个完整的浑然作品，相当于一个全息性的“小宇宙”，包含了写作学习的各层面各环节的主要元素，从遣词造句到谋篇布局，从主题知识到知识表达，几乎完全涵盖。一篇作品中既然包含如此丰富的元素，学生在学习过程中就难以针对性地学习领悟，就会经常面临“老虎吃天无从下嘴”的困惑。

有研究表明，“揣摩范文”对于写作学习而言虽然有一定作用但并不是特别高效的方法¹。另有研究表明²：范文对高水平写作者帮助不大，但对低水平写作者帮助较大。原因何在？因为一篇文章其实是一个既融会了主题知识又包含了表达知识的多层级多维度的浑然一体的语篇系统，还有无法在文章成品中体现出的“写作运思过程中物、意、言的萌发和生长规律”。当学生面对这样一个浑然一体的系统时，通常是难以把握更无法学习的。对于低水平写作者，从模仿范文中可以学习到有关“主题知识”或文本的“外在形式”，然后直接将这些知识“搬运”到自己的写作中去，但这只是写作学习中处于初级阶段的“知识表述模式”，是不擅写作者或初学写作者的写作行为³。但对于深层的思维流程以及文本制作过程，是难以通过范文学得的。因此，有效的写作学习就需要教师对范文进行微型化处理并提取有效的专门知识，否则一篇笼统的范文无法支撑学生学习。此时，就必须对需要学习的课程知识做必要的微化处理。

人们已经认识到，有效的学习需要较多的深度“加工”，深度加工能够使学习者得以反省、研究、评价和创造来自内容的意义。通过加工，学生将所学内容与他们已知的内容联系在一起而使所学内容具有个人意义。教师无法承担在课堂上不提供加工时间的后果。如果没有加工，教师在课堂上固然可以教的很多很快，但是“太多太快不会持久”⁴。因此，在有限的学习时间中，深度加工的前提就是学习内容“少而关键”。为保证对所学知识的足够加工，写作课程内容必须精简压缩。美国后现代教育领军人物多尔极认同怀特海的名言“引入儿童教育的主要观点应该少而重要”，并认为如此才能实现“过程”的作用⁵。

¹参见：荣维东.写作课程范式研究[D].华东师范大学博士学位论文,2010:65.

²朱晓斌.写作教学心理学[M].杭州:浙江大学出版社,2007.

³张肇丰.当代西方写作过程模式的研究与发展[J].心理科学,2003(2).

⁴[美]Eric Jensen LeAnn Nickelsen 深度学习的7种有力策略[M].温暖,译.上海:华东师范大学出版社,2010:118.

⁵[美]小威廉姆 E.多尔.后现代课程观[M].王红宇,译.北京:教育科学出版社,2000:204.

可见，微型学习理论可以成为微型化写作课程的理论基础。

写作课程中存在大量知识内容，但这些知识点多半是片段的知识，其间只存在松散的联系，而追求写作课程内容知识点之间的系统性对于写作学习者而言并没有什么现实意义。对于有效的写作学习而言，关键不在于把握众多写作知识之间的内在逻辑联系，而在于写作学习者是否能够将某一知识置于具体情境中以便能够促发其理解与运用。因此，微型化写作课程在建构中不再以追求写作课程知识的系统性和体系化为目标，而是试图以符合学生写作学习实际需求的实用短小的内容组块来设计学习内容，以微型的课堂结构来呈现微型的课程内容，以多种活动方式来实现学生对这些微型内容的理解运用。微型化写作课程的学习内容以知识点的微型模块为主，一个学习模块聚焦学生写作学习中的一个问题，针对一个具体的学习需求，课程设计者尽量将课程内容分割成微小的知识点，以便学习者在短时间内完成学习达成微型化的目标。由于写作学习以知识的运用为基本特征，因此以微型知识点形式提供的学习内容，就容易在学习中被学生内化并灵活运用。

三、认知负荷学习理论

认知负荷理论是一种能够有效解释学习心理过程的理论。

认知负荷理论(The Cognitive Load Theory,CLT)由澳大利亚心理学家 John Sweller 于 20 世纪 80 年代末提出。这一理论的基本观点如下：人的工作记忆容量是有限的，有一定的负荷区间。在学习过程中，如果所从事的任务超出工作记忆容量的范围之外，人们就会受到阻碍，甚至无法继续进行下去。学生在学习过程中，其工作记忆涉及信息存储、提取和加工处理等一系列活动，在进行这些活动时，学习者均需消耗认知资源，都要付出一定的“心理能量”。若所从事的活动所需要的资源总量超过了个体所具有的资源总量，就会引起认知资源分配不足的问题，从而影响活动的效率，这就被认为是认知超载(Cognitive overload)。

认知负荷一般可以从三个方面加以分析：内在认知负荷、无关认知负荷、相关认知负荷。所谓内在认知负荷，指的是源于学习内容本身的性质，一般而言，学习材料的难度越大，其认知负荷程度越深。内在认知负荷是相对于学习者已有的知识经验和技能水平而言的。当学习内容要素之间的联系较为复杂，而学习者又未掌握信息加工所需要的相关图式时，就会出现较高的内在认知负荷。这时，为了促进有效的学习，就必须对复杂的学习内容加以简化，以便降低内在认知负荷。杜威曾经认为学校知识必

须具有“简化、净化”等特征。在一定程度上就是一种对学科知识进行“微化处理”以便降低认知负荷的课程行为。

而“无关认知负荷”的形成主要与课程内容的组织设计有关。课程内容组织混乱复杂,就会给学习者学习造成较大的负荷,导致认知资源超载。

相关认知负荷涉及与学习直接相关的认识加工,如图式建构和自动化。在认识过程中,学习者建构和调用解决问题的认知图式,投入更多的心理努力来增加相关认知负荷,促进学习者的图式建构和学习迁移,发展学习者解决问题的能力。

一旦学习者的学习动机被激发,并在认知加工中投入更多心理努力,那么通过消除无关认知负荷,增加相关认知负荷来促进学习的学习方法和写作教学设计将会产生良好的效果。

在工作记忆容量范围内,内在认知负荷、无关认知负荷和相关认知负荷呈动态变化:当三者的总和超过工作记忆的容量时,信息加工就会受阻;如果内在认知负荷较高,就必须通过学习内容的合理设计将无关认知负荷控制在较低水平,否则容易引起总认知负荷过载;因此需要减少无关认知负荷,将认知资源应用到与相关认知负荷有关的图式建构和图式自动化加工活动中,以改善认知负荷总量。

认知负荷理论认为,学习者要同时注意两个或多个来源的信息知识或活动时就会导致注意分散。学习过程中的冗余信息会产生无关认知负荷,从而分散学习者对重要材料的注意力,加重学习和理解的认知负荷。

20世纪80年代,在西方写作心理研究中,有一些研究涉及到“认知负荷”概念¹。研究者意识到,各种认知加工活动都需要消耗认知资源,一旦活动所需的资源总量超过个体拥有的资源总量,就会引起资源的分配不足,从而影响个体活动。Daneman等人分析了写作中工作记忆的功能,认为语言加工的效率取决于工作记忆的容量和认知加工的水平。例如,写作中在观念的产生、组织和目标设置过程中,高水平写作者往往比低水平写作者占有更少的工作记忆容量。Mccutchen等人认为,学生能否有效写作,依赖于他们对工作记忆资源的管理水平。高水平写作者由于许多写作环节都达到自动化因此写作较少受到工作记忆资源的制约从而有更多精力用于更高级的加工,例如可以更为轻松地将观念思想加工成更协调更全面的文章。

¹朱晓斌.写作教学心理学[M].杭州:浙江大学出版社,2007:81.

为减轻写作中的认知负荷, Bereitert 把写作任务分解成多个步骤, 并为学生提供了合适的写作样例, 取得了较好的写作效果。而曾经在写作课程史上具有革命性影响的“过程写作法”, 其实质就是将学生的写作行为分割成可管理的几个阶段, 在每个阶段只要学生关注有限的几个子目标, 因此就可以降低其认知负荷, 从而有利于写作学习的开展和深入。

写作作为一种复杂的认知加工活动, 必然受到认知资源限制, 其任务目标中包含了许多子目标, 需要进行较高水平认知加工, 这往往会超出个体所拥有的认知资源总量。某种意义上, 学生在写作过程中感到困难, 通常与高认知负荷密切相关。¹

因此, 微型化写作课程就是通过减少认知加工活动来降低写作学习者的认知负荷, 从而达成预期的学习目标。对于一些虽然重要却不是目前学生急需的知识可以暂时搁置, 对于一些不可或缺但不属于重点目标的知识则通过提供支架的方式分解认知负荷。如此则可以促进学生有效学习为根本目标。

第三节 微型化写作课程的课程理论基础

学习观的改变导致了教学观的变革, 也必将深刻地影响课程观念、课程设计以及课程范式的重大变革。随着学习观的转变, 新的课程观也随之发生了重大变化。1990年代以来的课程理论已经发生了重大的战略性转移: 从关注教师的教转到关注学生的学习²。

不同的学习取向与教学取向对应着不同的课程取向。什么样的课程才是“促进学生学习的课程”呢? 国际上目前已经形成多种聚焦学习的课程新范式, 如: “学习者中心的课程”、“追求深层理解力培养的课程”、“指向个体道德性、社会性和智力性全面发展的课程”、“卓越素养培育的非正式环境中的课程”、“技术增进学习的课程”³。

这些课程范式都渗透了“建构—探究”“真实—情境”“自主—合作”“技术—资源”等新的学习理念。

从 20 世纪 90 年代初开始, 课程与教学设计渐渐从关注教学者的“教”转向学习

¹朱晓斌. 写作教学心理学[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2007: 57.

²乔纳森. 等. 学会用技术解决问题——一个建构主义者的视角[M]. 任友群, 等. 译. 北京: 教育科学出版社 2006: 24. (高文, 序).

³裴新宁. 学习科学: 一个新的参照系[J]. 上海教育, 2013(4A0).

者的“学”，从对教学材料、教学内容和教学事件的安排转为设计学习环境和学生学习支撑¹。在此背景下，几乎所有的国家都在寻求课程范式的改革，而这些改革都毫无例外地聚焦于“学生学习方式的改造”之上。

本研究将从建构主义课程理论、后现代课程理论和微型课程理论中寻找必要的理论支持。

一、建构主义课程理论

建构主义课程论是 20 世纪最具影响的课程理论。

以建构主义思潮为代表的课程改革者主张学习是学习者主动与客观世界对话、与他人对话、与自身对话的过程，是一个融合了“认知性实践、社会性实践、伦理性实践”三类实践活动的“三位一体”的过程，主张“问题解决学习”。在“问题解决”过程中，教师与学生一起探索学生正在经历的一切，学生则通过内在对话与思考过程，与他人互动来理解境脉与解决问题。

当下各国的课程改革总体上具有如下趋势²：

1. 教育目标和评价标准的制定上，问题解决能力、适应性能力已经成为课程设计的主要指向。

人们已经达成共识：知识不是客观世界的反映和代表，不是一堆客观的以某种方式编织起来的信息。学生的学习也不是以记住、再现这些知识为目标，而是要用这些知识来分析问题、解决问题、应对各种情境的挑战。评价学生的学习成果，自然也要看学生是否通过学习具备了问题解决能力和相应的适应性能力。

2. 建立以学生学习为中心的课程体系和教材、资源支持系统。

在课程目标指引下，课程设计者以服务学生学习为旨归，将学科内容知识转变为学生活动指引，并为学生活动提供丰富的资源。

教师根据对学生、学习内容、可用资源的判断，即根据学习发生的具体的情景脉络，细化设计学习活动，确定学习活动的组合方式和进度。

美国课程专家李·艾伦（Lee Allen）（1996）曾概括出促进学生为中心的学习的八大特征³：

1) 学生学会如何寻找知识，而不是消极等待教师提供知识。

¹高文,等.学习科学的关键词[M].上海:华东师范大学出版社,2009:116.

²郑太年.学习科学之要义与政策意蕴[J].上海教育,2013(5A).

³罗伯特·M·戴尔蒙德.课程与课程体系的设计和评价实用指南[M].黄小苹.译.杭州.浙江大学出版社,2006:37.

- 2) 学生自己准备需要提出的问题，而不是等待教师提问。
- 3) 学生是积极地、参与型的学习者，而不仅仅是听众。
- 4) 有学生评价及课程评价告诉教师教学的成功与失败之处。
- 5) 任课教师不单独完成对学生学习的表现评定，而是由相关人员参与评价。
- 6) 学生有机会通过团队活动进行学习并因团队而非个人表现受到奖励。
- 7) 学生学业成绩应根据学到多少来评定，而是依据教师上课数量来确定。
- 8) 教师对学生进行指导，帮助学生提出难题并寻找有效的解决方法。

我国课程研究者同样概括了如下以学生学习为中心的教学在“教”与“学”方面的各要素之间的关系¹：

表 3-1：以学习者为中心的“教”与“学”各要素关系

要素	与学习的关系
学生	学习活动的主体、知识建构者
教师	学习活动设计者、组织实施者、学生建构和探究的支持者
知识	既包括事实性知识也包括程序性知识，以及编码知识和情境化、实践性知识
知识·世界	知识是有效理解真实世界和解决问题的工具和方法，不是知识世界的表征、代表
学生·知识·世界	学生建构知识和知识结构而不是接受和记忆知识；学生通过探究真实世界的问题建构理解世界的观点并发展实践能力，而不是以记诵知识、程序来代替对于真实世界的探索
教师·知识·世界	教师不是呈现知识和程序来教会学生理解世界和解决问题，而是设计活动让学生解决问题和建构知识
教师·学生	不是教师讲、学生听和练，而是学生的探索和建构，教师设计活动、指导和支持学生的探索与建构

由此看来，关注学生的学习成为现代课程设计的基础所在。课程目标、课程内容、课程实施以及课程评价这些课程基本元素都紧紧围绕着“学生学习”这一核心。基于学情的课程设计成为当下课程设计的重要共识。

长期以来，我国写作课程“目中无人”的现象一直存在。写作课程知识内容总体来自于写作学理论，课程内容及其组织很少考虑到写作学习者的实际需求，而致力于追求课程内容知识组织的体系化。

¹郑太年.学习科学之要义与政策意蕴[J].上海教育,2013(5A).

以学习者为中心的课程设计具有如下要素¹：对学习者的全面理解、学习的目标及要参与的活动、学习过程中可能遇到的困难等。设计者将依据以上要素设计支持学生学习的支架，以便能够将专家所了解和使用的内隐知识直接清晰地展示给学习者。以学习者为中心的课程设计，其焦点是学习者的学习活动，它不仅产生支持学习的工具，也形成探究学习者如何学习、技术如何支持学习的研究方法。

以学习者为中心的设计对于建构微型化写作课程具有重要的启示。

写作课程目标、写作学习活动、写作学习支架以及有关写作活动的反思评价等内容的确定与开发都必须基于对学生写作实际状况的全面深入的考察。因此，分析写作学情就成为微型化写作课程设计的前提，分析写作学情的方法策略就成为微型化写作课程设计的基本保证。

二、后现代课程理论

美国课程论学者小威廉·E·多尔的“后现代课程观”深受混沌理论的影响。

混沌理论形成于20世纪60年代初，到80年代开始全面影响各个领域。混沌理论认为世界复杂的，世界是非线性的，混沌是世界的基本特征。但是，混沌不是混乱，不是完全没有秩序，而是一种更高级的序。混沌是生机勃勃的世界的标志，大脑电波出现混沌现象是健康的表现，只有精神病患者的脑电波图才呈现线性的、规律的、周期的变化，但是，这恰恰是其大脑无法随机处置外在事件的后果。

混沌理论所具有的如下几大特征对于课程与教学论具有启发意义。

非线性特征：混沌理论认为世界是非线性的，因果关系是难以加以确定性地预测的，因此，人们实际上不可能准确预测任何对系统干预的效果；自相似特征：混沌理论认为，在系统混沌区内，会出现无穷嵌套式的自相似结构，把其中任何一个局部加以放大，都和整体相似。所以，任意一个小单元都包含着整体的结构和信息；自组织的特点：系统中自发形成的时空有序结构或状态被称为自组织，非线性的复杂系统，通常具有自组织的先天优越条件，因此在一定情形下，只需要少数重要的参量，即可以形成良好的运动。

多尔认为，混沌理论中的“自组织”原理“对课程最具有影响意义”²。

自组织原理意味着新的和更高水平的秩序能够自发地产生于简单的要素之中。这一原理对于教育与课程的重大影响在于，人们对于传统的“教学——学习框架”的认

¹ [美]R.基思·索耶,主编.剑桥学习科学手册[C].徐晓东,等.译.教育科学出版社,2010:139-154.

² [美]小威廉·E·多尔.后现代课程观[M].王红宇,译.教育科学出版社,2000:226.

识发生了根本变化：学习不再是教学的直接结果，“教”与“学”也不是一种高级——低级的因果框架；学习因为个体的自组织能力而占主导，教学实际上是依附于学习的，教学的角色是附属性的而不是原因性的。由于自组织特性，过程一旦开始便能够构建自己的参数¹。

多尔认为，后现代教育学理论将以自组织概念为核心。而自组织作用的发挥一个重要的条件是干扰、问题、混乱的出现，只有当干扰导致系统出现不平衡状态时，系统才会进行自组织。因此，不是课程的系统、严谨和周密而是课程的多样性、疑问性和启发性才使得有干扰性因素引起自组织²。

基于混沌理论的后现代课程论对于微型化写作课程的建构具有重要的启示作用，可以作为其理论基础。理由如下。

其一，依据混沌理论的“非线性”原理，传统写作课程设计中的线性程序已经受到质疑，人们开始认识到无法单靠线性的操作程序来调控写作教学过程并得到预期的教学效果。由于写作学习具有混沌、非线性的特点，其间充满了变数，要周全而精确地考虑到所有安排变数几乎不可能。因此，写作课程的设计，既不可能也无必要追求体系的严密系统性，不宜依据“要素还原主义”——即“原子论”分析思维——将整个写作学习系统设计为前后有序的若干个环节，试图通过对每个环节的控制和组合来实现课程目标。

因此，微型化写作课程就不能依据那种自上而下的、技术/专家驱动的设计思路，而只能是一种以整体写作任务驱动的依据学生写作实践展开的学习活动。以往我国写作课程的初一学习记叙文、初二学习说明文、初三学习议论文等写作课程思路可能在总体上违背了“非线性”特征。因此，微型化写作课程必定不是精确细致、循序渐进的模式，也不存在密密麻麻的流程图。从具体的写作学习过程来看，写作学习也是一种非线性的过程，写作课程与教学中的“教”和“学”之间不是一种确定性的、可预测的“传递—接受”关系，也不存在简单的、线性的因果联系。因此，写作教学的随机介入较之于依据课程预设的实施更加符合学生写作学习的基本规律。

这一原理足以使我们反思以往追求体系化写作课程是否恰当，而依据学生的写作实际构建写作课程则符合写作“非线性”特征，可能是一个正确的方向。

其二，依据自相似原理，结合写作学习的规律，我们认为每一个具体的写作任务、

¹[美]小威廉·E·多尔.后现代课程观[M].王红宇,译.教育科学出版社,2000:46.

²[美]小威廉·E·多尔.后现代课程观[M].王红宇,译.教育科学出版社,2000:234.

每一个具体的写作知识如果加以放大都可能和整体写作相似。

如果能够依据学生写作的实际需求设计一项写作任务,则该写作任务就可能蕴含着整体写作学习的基本元素。如果能够确定一个适合于学生写作学习需求的重要知识,则这一知识的学习内化也就相似于写作学习的全体。

这一原理为写作课程的“微型化”提供了理论依据。正由于存在着“相似性”,写作课程就不必面面俱到而可以以点带面,用一些关键性的重点知识和任务激活或代替其他知识能力的学习,从而降低学习者的“认知负荷”取得更好的学习效益。

微型化写作课程不追求“系统”课程内容体系,只要在具体情境下的某一具体的学习任务或知识得到真正的实现,依据相似性原理,学生就易于将所学知识内化并迁移到其他写作领域之中。

其三,自组织原理意味着新的和更高水平的秩序能够自发产生于简单的要素中。

根据自组织原理,在写作课程中,只需要少数重要的课程内容就可能形成自组织,从而促进写作学习的有效开展。因此,微型化写作课程不以编织全面系统的写作知识体系为目的,而是设法确定能够促进“自组织”产生的“少数的关键知识”。

自组织原理具有自我运动自发组织的特性,充分开放是一个系统进行自组织演化的前提条件。因此,写作学习过程应该是一个在一定组织过程中的自组织行为,写作学习主体的自组织在写作学习过程中具有重要的意义。由于写作教学情境的独特性和写作学习主体的多样性,因此,微型化写作课程的设计通常是“校本”的、“班本”的,乃至是“生本”的,只有充分关注写作学习主体,才有可能形成有效的自组织,因此微型化写作课程的基本样态和具体目标与内容总体上都是依据写作学习主体实际而做出的设计。

三、微型课程理论

微型课程理论的基本原理详见本论文第一、二章。

微型课程不追求知识的系统性,不以学科体系为基准,而是基于学生需求、立足学校本位,注重学生的活动体验。这些特征恰足以弥补以往追求知识体系完整性的课程之不足,可以成为构建写作课程的重要参照理论。大致而言,微型课程具有如下基本特点。

1. 基于学生:满足学生的学习需求

“微型课程”的价值可以借助目前在国际上流行的“教育超市”这一隐喻得到较

好的阐释。该隐喻认为，“超市”中的商品主要是为满足消费者的需要而不是为了体现商品自身的系统丰富，学校所提供的各类课程知识也应该充分体现“实用性”而不必刻意追求知识体系本身的“系统性”与“丰富性”。

微型课程以主题为基本教学单元，此处的“单元”概念有别于现行课程结构中以分解内容为主要形式的单元。主题从哪里来？主题不是根据学科的知识及其逻辑体系来划分，而是根据教师和学生的兴趣以及主体社会活动的经验、教师能力、社会发展的需求来编订的，也称为专题。主题本身具有独立性，但对于整个学科而言，则表现为半独立性。¹

2. 微型化：瞄准学生的学习困难

微型课程不追求知识体系化，而是依据学习者的实际需求将有关知识分解成一系列相对独立的单元，每个单元突出一个中心内容或专门的主题。其目的在于能够帮助学生解决当下学习中的主要困难。

课程内容的微型化，其实质是为了促进学生更好地学习，其出发点依然是基于学生的学情。

3. 情境化：知行合一的现代课程

依据社会建构主义理论，学习者的“知”和“行”是不可分割的，知识必须浸润在真实的情境之中。教学活动必须在具体情境中开展，这才有利于学生内化知识形成素养。微型课程由于致力于解决学生学习中的困难、满足学生的实际需求，因此势必着眼于引导学生如何运用知识，由于知识的运用是一种高度“情境化”的行为，因此，微型课程就是让课程知识“情境化”的课程，有助于纠正以往课程“去情境化”的弊端。以往课程知识与技能经常被从它们的真实应用中抽取出来，“去情境化”成为学校写作知识的一大特点。写作教学多侧重写作知识的系统介绍（如告知学生叙述有倒叙、插叙、补叙等几种类型），但很少告诉学生怎样使用这些知识。

情境化的写作课程切合了写作本质特征，也适应了写作学习者的学习心理规律。

4. 注重教师的教学支持

微型课程虽然强调以学生为中心，学生在学习过程中具有更多的主动权，但这并不意味着学生可以完全离开教师的指导而进行写作实践活动。事实上，在微型课程设计与实施过程中，教师要扮演学情分析者、目标与内容确定者、学习帮助者等多重

¹参见刘素芹.学校课程体系的新元素——微型课程[J].教育技术导刊,2007(1).

角色，教师对学生的学习和学生的自主活动之间将通过微型课程达到一种平衡。

综上所述，微型课程与长期课程相对应，是一种短期课程：课程目标和内容组块的知识含量之“细微”；持续时间较短，一般一两个学时，或一两周时间；强调知识深度而不求知识广度；以学生自主学习为主要学习方式；注重教师的教学支援。

国外已有的微型课程设计中的“教学支援”技术（如“支架设计”）已经较为成熟。例如，国外微型课程开发设计已经形成较为成熟的设计模式——CAT 设计流程¹。所谓 CAT 就是在微型课程设计过程中，在明确学习目标基础上，按照情景(C, context 的缩写)、活动 (A, active 的缩写)和工具与模板(T, tool 的缩写)的过程进行。

以上研究都将成为我们构建微型化写作课程的理论基础。

本章小结

本章着重论述微型化写作课程建构的必要性，并讨论其理论基础。

写作的情境化特征可以激发写作者调用、组织知识，而不必依赖一系列脱离语境的静态知识。写作的非线性特征使得写作类似于一个“网状结构”，从任何一点出发都可以从边缘走向核心，因此，写作课程没有必要编织一个严密的体系。写作的“问题解决”特征使得写作课程可以是处方式的，因此不必追求课程的体系化逻辑化。

本章从学习理论、课程理论两个方面寻求建构微型化写作课程的理论基础。

其中，学习理论涉及到建构主义学习理论、微型学习理论和认知负荷理论；课程理论涉及到建构主义课程论、后现代课程论和微型课程理论。

¹刘云华,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).

第四章 写作学情的分析框架与分析方法

微型化写作课程的建构，不是在原有课程基础上的修修补补，而是启动了一个重大转向，即由基于写作知识系统的建构转向基于写作学情分析的建构。

微型化写作课程致力于分析学生的写作实际状况，并据此找到学生写作问题的症结，然后据此确定课程目标与课程内容，并组织相应的教学活动，最终促使学生克服这个困难并提升自己的写作水平。基于学情确定课程目标，这是写作课程变革的重要取向。

第一节 写作学情的要素及特征

我们已经明确课程必须促进学生的学习，写作课程目标的确定必须基于学情，必须建立在分析学生的写作学习状态和写作学习需要的基础上；写作课程内容选择，也是依据学生写作学习经验发展的需要。但是人们对于“写作学情”的研究现状却不容乐观。

虽然奥苏贝尔的名言“教学最重要的原理就是探明学生已知什么并据此进行教学”早已为人谙熟，虽然维果斯基的“最近发展区原理”和加涅的“任务分析理论”也都以不同方式强调了学情对于课程的重要性，但是，在写作课程中，课程设计者对学情的判断基本上是忽略的（即便有所关注，对学情的了解也是经验型的），在写作课程领域中较系统地对学情展开研究的文献也不多见。

另一方面，分析写作学情有其自身便利的条件。正如王荣生教授所言¹：相对于阅读，学生写作水平的分化程度更容易被老师觉察。在阅读过程中，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教师是难以把握的，教师一般不易感觉到学生的差异性。至于写作，因为学生已经把他的写作结果呈现在教师面前，所以更容易让老师判断学生写作的问题所在。总之，阅读的结果在学生的头脑里面，而写作的结果则在学生的作文中。写作这一特征更有条件使老师了解学生的实际从而根据不同的学情来选择内容。

一、写作学情的要素

对于学情的认识，历来差异甚大。主要有两种基本倾向。

¹依据王荣生 2011 年 10 月上海师范大学国家骨干教师培训班讲座录音整理。

其一是将学情外延无限扩大化。这是较为普遍的现象。例如,在教学层面上,有人将“学情”理解为与学生学习有关的一切情况,认为学情是某一个单位时间内或某一项学习活动中的学生学习状态,包括学习兴趣、学习习惯、学习方式、学习思路、学习进程、学习效果等诸多要素¹。或将学情理解为学习者已有的知识系统、能力系统(学习方式、学习风格)和动机态度系统²。在课程设计层面上,有研究者认为课程设计必须从以下几个方面描述学习者的特征³:1.认知特点,包括学生特定的先行知识、一般能力、特殊能力、发展水平、语言发展水平、阅读水平、认知加工的风格、认知和学习策略等;2.生理特征;3.情感特征,包括兴趣、动机、学习动机、对学科内容的态度、学习态度、对特殊形式媒体的感知和经验、学业自我概念、焦虑水平、信念和对成功的归因等;4.社会性特征,包括同伴关系、对权威的态度、合作或竞争的倾向、道德水平、社会经济背景、种族/民族背景,从属关系和榜样等。还有学者则认为课程与教学设计前对学生的分析一般包括以下内容⁴:学生对从事特定的学科内容已经具备的有关知识与技能,学生对相应的学习内容的认知与态度,即学生的初始能力和教学起点;学生的一般特征,即能够对学生的心理、生理和社会特点以及学生的学习风格。

另一种意见,是对学情的窄化,认为学情是学生学习过程中所表现出来的不同能力差异和特点的具体情状⁵。这一种观点看到了学情的“个体差异”,但对于学生的共性特征却未予以重视。

事实上,确实存在比较普遍的学情。例如,依据皮亚杰“发生认识论”原理,儿童认识发展要依次经历四个阶段:感知运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段、形式运算阶段,这四个阶段是连续的,后阶段是前一阶段的自然延伸,各发展阶段不能逾越也无法逆转,于是在教学上,皮亚杰提出“发展先于教学”思想——在某一特定阶段学习特定的内容——也就是说,儿童在不同阶段,总是具有普遍共有的“学情”,这些共性的“学情”是课程设计者选择课程内容的重要依据。因此,忽略学生的共性学情,不利于当下班级授课制下的课堂教学;在课程设计层面也不利于课程设计确定课程内容,因为课程设计总体上是建立在对学情总体学情预估和研判的基础之上的。

¹郑明江.构建学情理论,全面关注学情[J].小学语文教学,2005(5).

²韦玲珍.语文教学如何进行学情分析[J].语文建设,2010(7-8).

³P.L.史密斯,等著.教学设计(第三版)[M].庞维国,等译.上海:华东师范大学出版社,2008年版.

⁴杨九民,梁林海.著.教学系统设计理论与实践[M].北京:北京大学出版社,2008年版.

⁵周一贯.学情:不该遗忘的教学资源[J].语文教学通讯(小学刊),2003(6).

较为系统的对语文学情进行研究的有陈隆升的博士论文以及依据论文修改出版的专著¹，这是我国第一部从学情分析的视角对语文课堂教学进行系统研究的论著。陈著在“课堂教学”层面上将“学情”界定为“学生在课堂里的学习情况”，以区别于在没有教师干预状态下学生的自发学习情况，对应于语文课堂教学的三个基本层面“课堂教学设计、课堂教学实施、课堂教学评估”，将“学情”界定为学生在从事课堂学习时的学习起点、学习状态及学习结果等三要素。陈隆升认为以往的“学情分析”仅仅被视为教师在上课前要完成的一项独立任务不尽合理，主张“学情分析”应当贯穿于教学设计、教学实施一直到教学评估的全过程。通过对十年来主要语文期刊上与学情有关的115个教学设计个案的分析，陈隆升认为已有的“学情分析”有如下进步：学习起点分析由宏观背景逐步落实到具体层面，教学内容逐渐成为学习起点分析的参考因素，学习起点分析与教学设计的关联性受到关注；但也存在如下不足：参与起点分析的教师比例较低，分析手段单一、多为经验判断，起点分析过程粗疏深度不够。陈隆升还指出当前学情分析的一个“悖论”：教师按照旨在改进学生学习的模式分析学情、了解学生，但所分析的学情却难以融入教学过程中²。

陈隆升的研究有如下贡献：揭示了“学情”与“教学内容”在教学实践中的割裂现象，阐明了“学习需要”与“学习经验”之间的有机关系，对“学习起点”的分析相当深入。当然陈隆升的学情研究在以下方面尚有待深入：如何进行“学习起点”分析的策略研究；侧重阅读教学，对于写作课程设计中的学情分析与分析几乎没有涉及；聚焦课堂教学，基本没有涉及写作课程设计。但是，这些研究总体上可以为写作课程设计提供丰富的给养。因为，在阅读教学中存在的学情问题在写作课程与教学中同样存在，甚至，在写作课程中对学情的忽视更为严重。

本研究根据陈隆升的研究，将写作学情分解为写作学习起点、学习过程、学习结果三大要素。

当然，“起点学情”与“过程学情”“结果学情”之间并非简单的线性关系，而是一种循环往复总体呈螺旋上升的复杂的关系。微型化写作课程基于对学生写作学习起点的研判，然后根据得出的学情确定课程目标、开发课程内容。在课程实施过程中，还要不断分析“过程学情”，最终通过“结果学情”来评价课程实施的效果，同时又将“终点学情”作为新的“起点学情”建构下一轮微型化写作课程。

¹陈隆升.语文课堂教学研究——基于学情分析的视角[D].上海师范大学博士论文,2010.

²陈隆升.语文课堂的“学情视角”重构[M].上海:上海教育出版社,2012:106-109;265-270.

二、写作学情的特征

我们将微型化写作课程设计层面上的写作学情定义为：课程设计者对学生写作学习过程中学习某一特定内容之前、之中、之后等各个阶段中所具备的相关条件的教学解释。兹作解说如下：

（一）写作学情是具体的

学生是综合的，学情是具体的。学生是浑然的生命体，是学习主体，但是学情则需要分析。学生本人无法言说其学情，学情自身也不会自动呈现，所谓的学情一定是课程设计者结合具体学习内容并依据一定的视角与框架对学生作课程与教学分析的产物。

学生是浑然一体的，但学情却不能是“囿囿”的。学生总是以其生命整体从事一切学习活动，学生一般无法意识到、通常也难以言说自身的“学情”。学情只能是课程设计者或实施者依据具体课程内容对学生的相关储备所进行的课程化、教学化分析。写作学情必定是学生在进行某一具体写作知识、完成某一具体写作任务之前所具备的先期状态。任何一个面对具体写作学习活动的学生，都是一个完整的生命体，这是一个融合了知、情、意、行的复杂的生命体，但是这个生命体的全部并不能被视为“学情”，只有其中与当下学习任务有关的部分才可以被称为“学情”——学情只能是应对某一学习任务的相关情况。这就是学情的具体性特征。

学情的具体性意味着必须对笼统的学习状态加以解析。

学生总是具有各个领域的丰富复杂的知识和经验，其中，有对有错，也夹杂各类不确定的知识，还经常掺杂各种情绪色彩和态度倾向等等，但是，在面对具体的写作任务或进行写作学习时，学生必定只运用其中一部分知识经验和所学内容发生关联，这些有关联的元素就成为“学情”，而其余那些和所学内容没有必然关联的知识、经验就不构成该课程内容的相关“学情”。例如，学生在进行诗歌写作学习时，他所拥有的数学知识、化学知识一般就不构成他诗歌写作学习的“学情”。即便学生的某些知识经验与当下学习内容在理论上能够发生关联，但如果因为种种原因无法与该内容发生关联，则这些经验也只是一种“潜在学情”而无法成为“事实学情”，例如，学生通过死记硬背积累的所谓“名言警句”有时就无法成为相关写作中的“学情”，因为学生无法根据具体的情境加以恰当的调用。因此，写作课程设计者必须结合具体的学习任务对笼统复杂的学生主体状态，从中解析出对能够对应于学习任务及学习内容

的“学情”。而要从纷繁复杂的学习生命体中解析出相应的学情，就需要依据一定的学情分析框架。

（二）写作学情是历史的

所有的学情都是变动不居的。学生的发展在某种程度上就是学情的发展，当下某一学生对于某一课程内容所具有的学情是该生以往生活、学习经验的结果，而经过某一课程内容学习之后学生所形成的学情结果又成为下一个学习活动的学情起点。因此，对于学情的分析必须考虑到学情发展的过程性、阶段性。学生的写作学情自然是随着不同的写作学习阶段而呈现出非常不同的状况。例如，笔者曾经就学生的写作兴趣做过调查，发现5年前的高一部分学生对于写作“宠物”话题的文章非常感兴趣，而5年后的学生则对此不屑一顾，而对“山寨文化”、“中国发展趋势”、“未来中国对世界可能产生的影响”等话题产生强烈兴趣¹。因此，面对变动不居的写作学情，课程设计者需要认真研究并依据变更的学情确定合宜的课程目标和课程内容。

（三）学情与课程内容存在着“二律背反”关系

二律背反是康德在《纯粹理性批判》中提出的一个重要概念，意指对同一个对象或问题所形成的两种理论，虽然各自成立但却相互矛盾的现象。二律背反概念的提出使康德思想深入到对理性的批判，指出了以往形而上学必然陷入困境的根源，揭示了理性的内在矛盾的必然性，对后来的黑格尔辩证法产生了重要影响。

写作学情与课程内容之间便在一定程度上存在着二律背反现象。一方面，写作课程内容的选择与确定必须以“学情分析”为依据，提供给学生的课程内容要以满足学生的需要促进学生发展为前提。另一方面，对写作学情的分析，又必须对学生所学课程内容之间的关系作一番深入考察，否则就难以对写作学情进行切实有效的描述。

那么，学情分析与课程内容究竟孰先孰后？最好的处理办法是辩证化处理，就是将二者结合起来进行辩证思考。在实践中，不必拘泥于课程内容与学情分析孰先孰后的类似于“蛋生鸡”“鸡生蛋”这样的争论，而可以从任意一个方面着手进入研究，同时参照另一方面予以综合考虑。

例如，可以首先依据有关研究成果作为学情分析的起点，然后结合学生学习某一具体的课程内容并对此进行分析，在了解学生在该内容方面的具体学情后再与最初的研究成果进行比对，最终析出学生关于某一具体学习内容的真实有效的学情。也可以

¹参见：邓彤.写作教学的原点[J].语文学习,2014(3).

先依据课程标准确定一个具体的课程内容,通过访谈、问卷、实验等方式形成关于学生在该内容方面学情的具体研判,最后再证之以有关研究成果。经过几轮的自上而下的演绎与自下而上的归纳研究综合交叉分析,就可以基本把握学生关于某一学习内容的学情。

例如,如果要了解学生在“句子写作”方面的学情,就可以参考章熊先生的有关研究¹。章熊先生曾研究中学生言语运用的变化特点,通过对不同年龄段学生在作文中句子长度、语病发病率、语言因素权重等方面一系列要素的分析,发现中学生的言语运用(书面表达)一直处于变化之中,具体表现为句子长度迅速增加,连接词语的使用频率也随之增加,与此同时,语病也一度呈上升趋势,而后逐渐下降。这是对言语运用方面学生总体学情的分析研究。但是,这一研究毕竟只是对中学生言语运用学情的宏观描述,在进行具体课程设计时这些学情分析只能够起到确定方向的作用,如果将“句子写作”作为课程内容还需要综合考虑具体的学生对象在学习运用某一类句子写作时所具有的特殊情况。

第二节 写作学情的分析框架

学情是一个高度复杂的问题。对学生的了解可以从各个维度入手,甚至包括学生的社会关系乃至身体健康状况;但是在分析学情时,就必须结合具体学习内容来分析研判而不能泛泛而论。因此,如果希望准确有效地分析写作学情,就应该制定一个合理的“学情分析框架”。

这一分析框架必须基本符合学生所面对的学习内容的主要特征,同时符合学习者的若干特性。正如有研究者所言,考察学情应该从两个起点分别进行:一是教材起点,一是学生直接经验起点,前者是可能的起点,后者则是现实的起点,教学设计应该是两个起点的有机统一²。本研究从写作课程设计层面分析写作学情,对写作学情的分析研究将侧重于的写作学习起点,而将课程实施层面的写作学习过程中的学情分析以及写作学习之后的学情分析作为课程设计的参照因素。

由于学生是一个复杂的综合主体,对于学情的分析必须加以具体化。同时,为避免片面化,还需要从其他维度对学情加以定位,通过不同维度的交互对照,实现对“学

¹章熊,张斌福,王本华.中学生言语技能训练[M].北京:人民教育出版社2005:1.

²卜玉华.试论课堂教学设计的“可能起点”与“现实起点”[J].课程·教材·教法,2007(4).

情”准确的定位。

本研究制定了如下二维学情分析框架体系（参见图 4-1）。

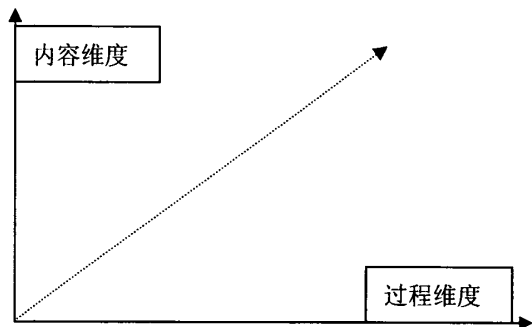


图 4-1 写作学情二维分析框架

写作学情主要考察写作学习主体在学习某一特定知识内容时所具备的若干特征。学情必定是针对具体学习内容的学情，从来没有脱离具体学习内容的学情，因此，分析学情必须结合具体的学习内容，必须在确定具体学习内容的前提下谈论学情。学情主要指学习者在面对具体学习内容时所具有的需求、有关知识经验等内容。

同时，由于学习者是不不断变化发展的，因此，在考察学生学习某一特定内容时，还必须引入一个时间维度——过程——在不同的学习过程，学生学习一个特定课程内容时的学情存在很大不同。因此，学情分析还应该从学习开始之前的起点学情、学习开始之后的过程学情以及学学习结束之后的结果学情三个阶段加以分析。

现对上述二维学情分析框架建构的基本依据予以简要说明。

一、结合具体学习内容分析写作学情

写作学情不是抽象的，从来就没有脱离具体学习内容的所谓学情。

所谓学情，一定是学生在学习某一具体内容时所形成的具体学习状态。学情始终无法与“内容”剥离开来。因此，对学情的分析必须与学生当下所面对的写作任务结合起来。

从内容维度审视，学情就是学生对具体知识内容掌握的程度与状况。

为此，有必要首先对写作知识内容做一简要梳理。写作知识内容的梳理可以依据希洛克与伯恩斯的相關研究¹。希洛克认为：有效的写作大致需要四类知识——关于所写内容的知识、关于内容处理的程序性知识、语篇结构知识以及写一篇特定类型文章

¹张肇丰.西方写作教学主要模式及其元分析研究[J].课程·教材·教法,1998,(2).

的程序性知识。而伯恩斯认为：能够实现意图的写作，需要写作者运用四类知识——主题、读者、体裁风格和语言。如将这些主张加以必要整合，可以发现其间有颇多重合之处：

1. 希洛克的“所写内容的知识”与伯恩斯的“主题知识”可以整合为“写作主题内容”——即“关于写作对象的内容”。

2. 希洛克的“关于内容处理的程序性知识”以及伯恩斯的“主题知识”的另一部分则可以整合为“写作内容生成知识”——即“开发思想的方法”。

3. 希洛克的“语篇结构知识”“写一篇特定类型文章的程序性知识”和伯恩斯的“体裁风格知识”可整合为“写作结构与文体”。

4. 希洛克的“语篇结构知识”的一部分（句法、标点和用法的规范）与伯恩斯的“语言知识”可以整合为“写作语言”。

综上所述，第 1、2 两类知识大体上属于写作内容方面的知识，我们称之为“主题知识内容”，主要关涉到写作活动中“写什么”的问题。而 3、4 两类知识则属于“表达知识”，主要关涉到写作活动中“怎么写”的问题。于是，可以进一步将这四类知识再概括为两个大类：主题知识（写作主题内容、写作内容生成技术），表达知识（写作结构与文体、写作语言）。

我们且以记叙文写作学习为例解说如何从内容维度来分析记叙文的写作学情。

中小学生学习写作记叙文，总是追求“记叙生动”。但是，为什么长期以来中小学的记叙文写作总是难以实现“记叙生动”这一目标呢？如果要分析学生记叙文写作“学情”，就必须紧密结合“记叙文”这一课程内容。只有围绕这一内容，才能够发现学生在理解、掌握、运用“记叙文写作知识”方面存在的主要问题，才能够分析出真正的学情究竟为何。

可以通过访谈的方式探查学生对于记叙文写作的认知情况。在追问学生何为“记叙生动”时，发现学生的回答通常是“描写要具体”，而如果进一步追问何为“描写具体”，那么学生基本上就会提及“语言有文采，能够使用好词好句，能够运用各种修辞手法……”。如果孤立地看，“描写要具体”“语言有文采”这些表述并不存在什么问题，但是，如果与学生所学习的记叙文应当“记叙生动”这一具体的学习内容联系起来，我们就可以发现学生在记叙文写作的有关知识方面存在严重问题。

我们发现，学生对记叙文的认知显然发生了重大漂移，已经从“主题内容”领

域悄然转移到“表达知识”领域，也就是说，从“写什么”变为“怎么写”了。虽然“怎么写”与“写什么”也有相当的关联，但是，对于记叙文写作，这种漂移却导致了写作学习的方向性失误。根据王鼎钧的研究¹，某一篇记叙文所以生动，多半是因为那件事情本身生动；而某一篇记叙文所以平板，多半因为那件事情本身就平板。所以，如果要使记叙类文章生动，就要尽量寻找生动曲折的故事作为写作内容。假如是虚构类写作，可以运用若干方法让事件本身波澜起伏；假如是纪实类写作，因为要忠实于事实而不能随意编造，就只有另外想办法加以补救，例如运用“倒叙”“繁简”等手法，不过这时依然与“好词好句”、“修辞手法”不搭界。

这时我们分析出的学情就是：学生试图运用积累好词好句、运用大量修辞的办法达到描写具体生动的目标，然后再试图用具体生动的描写实现生动记叙事件，这显然存在方向性的错误。其实质在于学生所学习的叙事核心知识发生了偏差。

由此看来，学生对“记叙生动”这一具体学习内容的认知、掌握以及运用的程度就构成了学生在这内容的具体学情。是学生将“记叙”错误地理解为“描写”，而又将“描写”直接等同于“好词好句、修辞手法”都是学情的具体表现，这实际上是学生对“叙事文体”本质特征的错误认知。一旦认识到学生在记叙文写作这方面所形成的特殊的“学情”，教师设计写作课程与教学就有了重要的依据。

郑桂华老师有一个记叙文写作指导课例很有启发意义²。该课例针对学生的这些学情紧紧扣住“叙述”这一核心知识展开设计，郑老师设计的目标是“使故事引人入胜”，这完全符合“故事”这一文体的核心内容，郑老师提炼出的写作知识是“通过叙述事件中的障碍来增加故事的曲折”，然后将这一核心知识细分为如下三点：第一，设计障碍，使故事有悬念；第二，升级障碍，使故事有起伏；第三，改变障碍，使故事有曲折。显然，这样记叙文的写作设计就是针对学生没有故事叙述概念的具体学情而展开的。

对学生记叙文写作学情的分析还可以上升到课程设置层面，在这一层面上也依然要联系到具体的课程内容。

例如，关于记叙与描写的本质区别，陈望道在1921年的《作文法讲义》已加以阐发：记载文（描写类文章）“在乎描摹空间的存在的模样”，记叙文“却在传述时间

¹王鼎钧. 作文七巧[M]. 北京:国际文化出版社, 2007:6-13.

²郑桂华. “叙述一个曲折的故事”教学案例与分析[J]. 语文教学, 2010(3).

的变化历程”¹。也就是说，记叙是动态的，而描写则是静态的，这原本是非常简单的知识，但是长期以来我国中小学写作中这类运用静态方式表达动态事件的“学情”却不绝如缕。长期的大规模的写作教学上的偏差，一定与写作课程的顶层设计有关联。之所以在百年后许多写作课程与教学依然将原本泾渭分明的记叙与描写混淆，王荣生先生认为我国1963年“文体三分”的语文改革难辞其咎。记叙文、议论文、说明文的三大“基本文体”的分类，本来是从中小学作文训练着眼的，但由于删除了原先的“记述文”遂造成了“基本文体”的一系列漂移，给中小学作文教学带来了恶劣的后果：由于侧重“描写”的“记述文”被删除，作为基本表达手法的“描写”被迫进入记叙文，于是“平实的记叙文”在写作教学中逐渐丧失了地盘，而“生动的记叙文”则演变为用“好词好句”来“描写”与“抒情”，这样学生很大程度上失去了记动态事件的训练²。

对某一具体学习内容的学情分析还需要考察学习者在学习某一内容过程中的知情意等方面的前提积累，由于学习主体是复杂的综合体，因此既要考虑其复杂性也要避免复杂性可能导致的笼统空泛的分析。因此，学情分析一般遵循如下原则：在结合具体学习内容并考察不同学习过程的基础上，侧重分析学习主体的主要学习特征。根据陈隆升的研究，某一学习内容在起点状态的学情大致有两个方面：一是学生的学习需要，一是学生的学习经验³。综上所述，写作学情分析框架中的内容维度一般有如下两个方面的内容：写作学习需要和写作学习经验。具体阐释如下。

（一）写作学习需要

对于“学习需要”首先应当进行区分辨析。在日常意义上的“学习需要”通常有两个含义：一是作为学习驱动力的需要，二是作为实现目标学习的需要（必需）。前者主要指学生在学习中对某一学习内容的喜好兴趣等情况，类似于通常所说的“想要”，而后者则指学生为达到某一学习目标所必须具备的条件，接近于日常所言的“需要”。在具体学习过程中，二者经常是杂糅于学习过程中并被人们模糊处理的。学生“喜欢什么想要什么”和“实际需要什么”是完全不同的，课程设计者必须明确予以区分。本研究将“学习需要”分为两类：

一类界定为“学习愿望”：大致可称为“学习动机”，也就是学生在“想要”层面

¹陈望道.陈望道学术著作五种[M].上海:复旦大学出版社,2005:31.

²王荣生.从文体角度看中小学作文教学——从《国文百八课》说起[J].上海教育科研,2008(3).

³陈隆升.语文课堂的“学情视角”重构[M].上海:上海教育出版社,2012:54.

上的“学习驱动力”，大致可归属于学生的情感态度等层面；

一类界定为“实际需求”：指的是学生应该具备的，由于学生在学习中的“实际需求”是由于学生在客观上知识技能的缺失所导致的，因此，本研究将“实际需求”部分归属于“学习经验”层面。

现代学习理论认为，动机是学习过程中不可或缺的要素，它以情绪、态度和意志等模式出现，与学习的内容和结果同等重要。学习个体通过动机因素在学习中的作用，因此被称为“情绪智力”。学习动机总是会影响学习结果，要发展的知识总是附加有情绪的气氛和印记。西方心理学家自弗洛伊德开始一直到皮亚杰理论都强调学习过程深受动机和情绪领域的影响。现代脑科学研究也证明，情绪和感受是一种调节机制，它们接收来自身体和环境的冲动，从而激发起学习者的活动、思想和学习。英国心理学家约翰·赫伦认为，一个人既不能将理智从生理中分割出来，也不能够将理智从情绪中分割出来。人类的学习是在经验、情绪、理智和社会实践中持续不断的互动中完成的¹。

写作学习过程中，动机的重要性不言而喻。因此，基于学情的微型化写作课程将分析学生的写作动机作为学情分析的内容诚不为过。

（二）写作学习经验

在母语学习环境中，学生在学习之前就已经积累了大量的写作经验。尤其到了中学，这种积淀已有相当的基础。因此，在进行写作课程设计时必须充分考虑到这一特点，课程内容无需重复学生已经理解的内容，也不必重复学生已经掌握要领的操作。

在传统课程设计中，课程内容被直接规定为人类社会所积累的知识、技能和方法，完全无视儿童经验，但自20世纪始，杜威、皮亚杰、维果斯基等学者开始颠覆了这一传统。

杜威的革命性价则体现在他提出了课程的起点应该是儿童的经验这一观点，从此，基于学生经验并通过扩展、丰富儿童经验，以此方式学习人类社会知识成为课程与教学论的基本观点。皮亚杰通过儿童认知发展四阶段理论提出了儿童“发展先于教学”的思想，也为写作课程设计必须确认学生基础性经验的构想提供了理论依据。而维果斯基最近发展区理论，更是明确区分出学生认知发展的“真实水平”和“潜在水平”两种状态，其中，“真实水平”就接近于我们所说的“写作起点学情”。

¹[丹麦]克努兹伊列雷斯.我们如何学习——全视角学习理论[M].孙玫璐,译.北京:教育科学出版社,2010:88-101.

学生的“学习经验”作为重要的“学情”有两个层级：一是学生已有的“学习经验”，这些经验可能对学生新的学习产生各种影响；一是学生所缺失的学习经验，这类经验有相当一部分属于前面所述的“为实现某一目标所需要的经验”。我们将前者称为先拥经验，而将后者称为待建构的经验。其中，先拥经验又分为正面经验和负面经验。所谓正面经验是指能够对学生当下学习产生积极影响的经验，负面经验则指可能造成学生学习障碍、学习防御的一些经验。

许多教师在写作教学实践中已经认识到“学习经验”对写作课程建构的重要作用。例如，江苏王栋生老师就极力主张应该让学生自由地写，看他注意什么，看他写什么，看他需要教什么，然后再考虑如何教他。比如，学生自由地写杂感，写散文，往往没有段落意识，不足千字却写成二十几段是常事。这时，教师就有事可做，可以指导他注意用“合并”“连缀”“层次”“顺序”“删除”等方法，理清思路，整合段落¹。王栋生这一段话非常具有启发意义。首先，这一阐释强调了学生的“学习经验”对于写作课程设计具有重要意义，指出写作课程的建构必须基于对学生写作实际状况的具体分析。其次，学生的习作中一定存在许多问题和不足，但是教师并没有眉毛胡子一把抓，而是依据对班级总体情况或学生现阶段的主要问题的综合分析，最后析出学生写作缺乏“段落意识”这一关键“学情”，这实际上已经涉及到写作学情如何聚焦与等问题。第三，当“学情”明确后，教师能够选择足以解决学情的合宜知识内容如“合并”“连缀”“层次”等。第四，王老师之所以强调让学生自由地写，其目的一方面固然是为学生提供写作实践活动的机会，另一方面也是希望借“自由写作”为教师观察分析学生的写作学情提供机会。

已有的写作心理研究也为我们分析写作学情提供了丰富的资源。例如，在“观点生成于组织”这一写作课程内容方面，已有的研究可以让我们大致了解学生的相关学习经验。研究者发现：熟练和不熟练的写作者在智力、学习成绩、动机方面没有明显的差异，但他们在写作过程中所生成的观点在数量和质量上却存在明显差异。其中，学生在观点组织连续性上的差异性最为巨大，例如，有经验的作者往往在段落之间使用转折性的句子，在段落开始之前使用提示性的句子，他们还经常使用提示性的符号提醒读者注意自己要讲述的内容，并且善于以一种合理的间隔插入总结性的语句；但是，年幼的儿童以及不熟练的写作者其文章的观点的组织性连贯性就相对较差²。还

¹王栋生,王栋生作文教学笔记[M].南京:江苏教育出版社,2012:174.

²薛庆国,庞维国.现代认知心理学对写作过程的研究进展[J].心理科学,2000(4).

有研究者在比较优秀与不成熟写作者的差别后发现学生的写作能力主要体现在两个方面：文本合成技能和主题发展技能。西方学者研究结果也同样表明，决定学生写作水平的重要因素是“想法的产生、故事的构思与组织”¹。

总之，一线教师在写作教学实践中的体会经验以及心理学方面的研究成果，都为我们从内容维度分析写作学情提供了丰富的资源。

二、结合具体学习过程分析写作学情

如前所述，学情是一个历史的概念，学情是变动不居的。从过程维度看学情，可以将学情切分为“起点、实施、结果”三个部分。

在一个学习开始之前的“学情”固然是“起点学情”，但未尝前一阶段其他学习的“结果学情”。学情总是伴随学习者的学习过程而不断变化的，因此，也必须在这个过程中才能切实把握住真实的学情。

章熊先生曾通过大量实证研究分析了中学生语言文字能力发展的基本过程²。这是学生语用能力“学情分析”的经典范例。章熊认为中学生言语能力从幼稚向成熟发展的趋向可以归纳为三个方面：第一阶段，信息量逐渐加大……抽象思维能力虽然迅速发展……却还不善于进行严密的、纯理性的思考……在理论阐述时难免有所疏漏；第二阶段，语言层次不断增多……逻辑关系复杂，需要专门的熟练写作技巧；第三阶段，抽象程度日益提高……但学生所写的主要不是逻辑的判断与推理，而是概括的映象，包含着丰富的想像和联想。”这样的学情分析，可以作为写作课程设计的重要依据。

（一）写作起点学情分析

设计写作课程，首先必须分析学生的“起点学情”。

从“过程维度”看，不同的学习阶段具体学情所呈现的形态是完全不同的。

分析“起点”阶段的“写作学情”，主要应该分析学生的写作学习需求，意即学生在学习某一具体写作课程内容过程中必须具备的知识经验，但由于种种原因学生却暂时“缺失”的经验，然后依据学生的缺失情况有针对性地选择对应知识，如此才可能达到完善学生知识结构的课程目的。例如，前文所举王栋生老师的课例，就是经过分析发现学生普遍缺失“段落意识”之后，教师针对这一现象选择与组织相关知识如“合并”“连缀”“层次”等作为这一微型课程的基本内容。

¹王可,林崇德.中学生写文本形成能力的发展特点[J].心理与行为研究,2008(1).

²章熊,张彬福,王本华.中学生言语能力发展的轨迹[J].中学语文教学,2002(4-5).

与起点分析不同的是，在分析“过程与结果”阶段的学情时，主要应该侧重分析学生所习得的“学习经验”。

特别需要强调的是，无论是分析起点学情还是过程与结果学情，都应该是以“改进学习”为课程内容的基本取向，也就是说，这些学情分析主要应该是“处方性”的学情分析而不是以“描述学情”为主的“学情概貌”。教师对于学生“写作起点学情”的了解，更多的是应该侧重分析学生是否知道“如何做”而不是了解学生是否知道某些“事实”。知道“如何做”涉及技能和操作，因此，考察学生的“写作起点学情”主要就是对学生程序性知识和策略性知识的考察。

（二）写作过程与结果的学情分析

由于课程设计并不是一种线性的流程，通常需要在设计、实施、评估等过程中“走几个来回”，因此，微型化写作课程设计还需要经常考察学生在学习过程中、学习后的学情变化，并以此作为评判写作课程设计、调整写作课程的重要依据。此外，设计写作课程时，对起点学情的研判很可能是需要修正的，因而据此设计的写作课程必然存在先天不足，如果没有对学习过程中的学情和学习之后学情的研判，则课程设计的偏失就无法得到纠正。

前面已经说过，在分析“过程与结果”阶段的学情时，主要应该分析学生所习得的“学习经验”。这是由学情分析的目的所决定的。由于分析“起点学情”之目的在于发现学生写作学习的缺失以便完善提高，因此，满足写作学习需求就成为学情分析的核心任务。也就是说，通过对“学习需求”这一学情的分析，写作课程设计者可以确定能够适应学生实际的课程目标，能够选择与目标相适应的课程内容。

而在“过程与结果”阶段，学情分析的目的主要是为了分析学生在学习中的具体效果，因此，分析“学习经验”就成为这一阶段学情分析的主要内容。通过分析学生在写作学习过程中或结束时所获得的“学习经验”，教师可以判断课程设计是否符合学生实际，课程实施是否达到预期目标。

三、写作学情的二维分析框架

综上所述，对于“写作学情”必须同时综合两个维度加以考察。而学情分析的关键就是必须以具体的学习内容作为分析锚点，只有明确了具体的学习内容，学生的主体特征（学习需求、学习特征、学习经验）才可以分析，而对过程学情的分析也才有实际意义。

这一方式类似于质性研究中的三角互证法。三角互证法的基本原则是从多个角度或立场搜集有关情况加以观察和解释，并对它进行比较分析。而学情分析的二维框架则从写作学习的不同角度来观察解释学生的学习情况，力求达到对学情真实的把握。

兹以上述记叙文应该“记叙生动”为例来分析如何依据二维学情分析框架来进行记叙文写作学情的分析（参见图 4-2）。

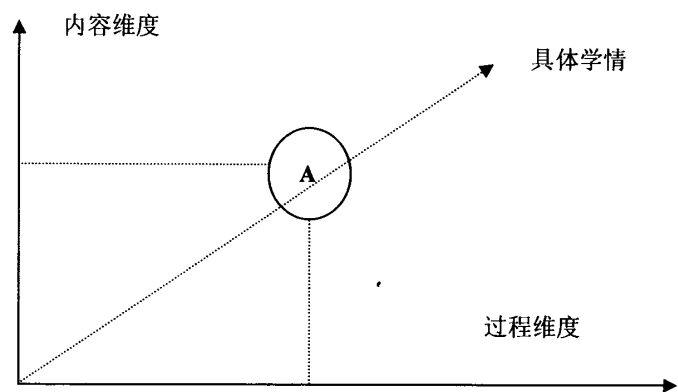


图 4-2 二维写作学情定位图

首先，可从内容维度分析学情。根据王鼎钧的研究，“记叙生动”应当属于记叙文知识体系中的“主题知识”层面，因此，合宜的记叙文写作课程知识应该：或教给学生如何“寻找”生动事件的知识，或教给学生如何“开发”生动事件的知识。传统写作课程通常直接将知识纳入课程内容，传统写作课程最大的问题就是只依据写作知识体系这个单一的维度确定课程内容，正因为如此，才导致大量静态的写作学知识被植入写作课程中而学生写作学习的实际需求却根本得不到顾及。

但是，在微型化写作课程视角下，这些“写作学知识”只能被视为潜在的课程目标内容，而不能直接被处理为课程内容。微型化写作课程设计者必须全面评估学生在记叙文写作学习过程中出现的具体困难和问题，然后据此选择相应的知识作为课程内容。例如，对于混淆“虚构叙事”的学生，教师侧重教给“开发”生动故事的教学知识，对于“真实叙事”写作有困难的学生，则侧重教给“寻找”故事的策略。要保证课程设计的针对性，就必须考察“记叙文写作”方面学生学习的实际状况。

经过学情分析，我们发现学生在学习记叙文写作时产生的最大问题是忽略了对“生动事件”的选择开发而致力于对“一般事件”的描写。并且，我们还发现学生对“虚构故事”具有先天兴趣爱好，这说明学生已经本能地意识到可以通过“虚构”的

方式改变“事件”，开发“生动的故事”；与此同时，学生经常混淆“虚构”与“纪实”类写作，这导致目前许多语文教师所批评的“虚假写作”现象。这时的学情状况非常复杂：一方面，学生弄错了记叙文写作的本质特征，将“叙事”等同于“描写”；一方面，学生在实际写作中又能够下意识地运用一些典型的叙事写作方法。课程设计者应当仔细区分这些混杂的学情。这时，记叙文写作课程的设计就必须兼顾到两个方面的问题：如何“变构”学生已有的错误知识？如何使得正确的记叙文写作知识为学生所内化？

其次，从过程维度分析。

对于写作学情的了解，还需要另外一个维度的关照——学习过程。课程设计者首先在学生学习的起点上分析出学生写作记叙文存在着不顾“叙事内容”只管“叙事方式”的不当倾向，因此设计出几类不同的微型化写作课程，指导学生根据实际情况或“选择”或“开发”出“生动事件”。

此外，课程设计之初进行学情分析固然重要，而课程实施之中、之后依然要注重分析学情。例如，在经过教学实施之后，还需要再次对学生的学情做评估性分析（这时已经是对“学习结果”的分析）。这时的学情分析可能有多种结果。第一种结果是学生的记叙文写作依然没有改观，这就需要最初分析的学情或对课程内容、课程实施重新加以反思。第二种结果可能是——学生的记叙文写作有所进步，不再简单追求“好词好句”而是有意识地尝试选择“生动事件”或运用特别手法使得“普通事件”变得“跌宕起伏”，但是，随之却出现了另外的问题：记叙文写作开始变得“一发不可收”，篇幅越来越长，事件越来越多，散漫而难以收束。于是，新的学情出现，写作课程目标已经转变为“如何组织生动事件”了。当然，也可能有第三种结果——学生记叙文写作有所进步，但进步幅度有限，这时课程设计可能就需要继续在同一方向上增加教学强度或密度。

总之，通过以上二维分析，就易于分析出真实的学情。也正是在这个意义上，微型化写作课程的特质才真正显现出来。因为，经过二维分析之后，写作课程的目标指向才得以聚焦变得集中明确，课程内容也随着目标的明确而易于具体，整个课程得以从原先照搬“宏大体系”中的体系化写作学知识转变为“聚焦实际问题”、“解决实际困难”、“满足实际需求”的“微型化写作课程”。

真实的学情一定是具体的，这就要求学情分析必须是进一步细化、微型化，从笼

统的较为上位的把握不断下沉，不断具体，趋近问题的症结。

目前，写作课程研究者已基本认同如下结论：我国中小学写作教学正面临着全方位课程重建工作。而课程重建包含着目标重建、内容重建、教材重建、教法重建以及作文评价方式的重建。其中，内容重建是关键，由于内容的核心是知识，因此更新和重建“写作知识”应该作为写作教学研究的切入口。¹

但是，内容重建尚有一个重要的前提在，那就是“目标”的确定。而微型化写作课程则从“目标重建”开始建构课程，将依据写作原理确定课程目标的课程原则转变为依据学情分析确定课程目标。这是微型化写作课程设计的根本出发点。微型化写作课程的整个框架均立足于这一基点之上。

第三节 写作学情的分析方法

学情分析的二维框架为分析写作学情确定了基本的分析角度。

写作教师以往对写作学情的了解一般都是基于经验的判断，其间固然不乏真知灼见，但随意化、即兴式乃至情绪化的分析判断都较为常见。这些经验式判断还往往受限于教师个人的素养与水平，具有不可复制不可掌控的特征。为此，微型化写作课程设计必须开发有效的学情分析方法。

目前，对于学情分析已有一些比较有效的技术，但还需要进一步加以整合提炼。

香港写作教学研究者致力于通过“先导测试和前测”开展写作学情研究，依据先导测试的结果确立前测试题，在前测的基础上，了解学生已经具备了哪些知识，以及他们在学习上的差异，据此来定出切合学生的学习内容。香港教育学院赖明珠老师有多篇论文介绍其写作学情分析与分析的经验²：通过分析学生作文，以及通过访谈了解学生写作学情的有关方法，目的在于依据学情对症下药，强化教学的针对性。

国外学情分析方法也有多种方式。日本的“学情分析”就具体化为“学情卡”评价，全方位展示学生的学习状况，并由对学生的评价发展为一种基于学生学习的教学模式，该模式打破了知识自上而下线性传递模式，还原了知识的情境性和复杂性，强

¹ 李海林、荣维东.作文教学改革的突破口：写作知识重建[J].中学语文教学,2009(7).

² 赖明珠.促进教师改进教学的课堂评估研究[D].华东师范大学 2010 年博士论文：一个课前评估促进教学的案例[J].师道,2012(3).

调了探究过程的展开¹。

这些分析学情的有效经验,对于微型化写作课程中学情分析技术研究具有重要启示意义。我们根据文献分析和行动研究总结出写作学情分析的几种方法如下:

一、分析学生写作样本

传统写作教学中,教师对写作学情的了解一般是通过批改作文、与学生交谈、课外写作活动等方式来进行的。分析写作学情的传统方法与途径,一般有交谈法、问卷法和作业反馈法等²。其中,作文批阅即属于作业反馈法,通过批阅学生习作了解学生是最传统的分析学情的方法。

江苏管建刚主张通过“先写后教”以了解学生的写作学情³。他认为这是写作教学最为有利的起点。教师通过研读学生作文,发现学生的一个精彩点,或发现学生表达上普遍存在的一个缺陷,由此引出一个训练点。这样的训练,就是从学生的实际出发,就能够切入学生的最近发展区。他称这样的写作指导为“先写后教”“以写定教”。

作文批改是最主要的也是最传统的了解学情的方式,可以使教师最直接地感知学生的写作实际状况,从而为教师的写作教学提供必要的资源及针对性。但是,如果希望通过作文批阅了解学情,可能还需要回答如下几个问题:如何正确认识作文批改的价值?如何发挥作文批改的作用?如何进行合适的作文批改?

因为,日常作文批改中的问题也很多。王栋生老师的一番话的确是有感而发⁴:教师批改作文的速度普遍较慢,往往在于评语难写。而评语缺乏针对性,也是影响作文教学效率的原因。学生的作文没有必要每篇都精批细改,要根据教学需要和作文状态,重在针对性。批改学生作文满纸红字,改得面目全非,评语写上三四百字,效果并不会好。评语不是给一名学生的写作学习作总结,也不是一篇鉴赏文章,教师所面对的,不过是学生的一次作业,有什么必要在这一篇里对学生的写作求全责备呢?作文批语要质朴一些,最好能让学生“一点即通”。

我们认为,以往作文批改至少存在如下几个不足。

首先,传统作文批改是一种经验化的行为,作文批阅与教师个人水平以及态度密切相关,批阅的水平也参差不齐。好的批阅可能直指学生作文的关键,起到一针见血的作用;但也确实存在许多问题,如,有些教师面对学生习作常有无从下手之感,作

¹刘徽.机智地教学:循着学生的线索——评价日本学情卡教学模式[J].当代教育科学,2010(10).

²胡根林.学情分析:从评价方式到教学模式[J].中学语文,2012(11).

³管建刚.我的作文教学主张[M].福州:教育出版社,2010:182.

⁴王栋生.王栋生作文教学笔记[M].南京:江苏教育出版社,2012:90.

文批阅中经常出现一些泛泛而论的评语，例如：“语言流畅、中心突出、描写生动”等等对学生写作结果的评价；或者只为学生改几个错别字和病句，使得作文批阅异化为文字校对。

其次，作文批阅作为教师日常教学工作的一个环节，其中的分析等研究因子容易被繁复的教学工作量所遮蔽所消弭，并容易导致将作文批阅这一关键的分析学情的方式变为例行公事的敷衍。

第三，由于没有研判作文的基本标准，教师在日常作文批阅中要么套用升学考试作文批阅的模式，要么针对作文中自己感兴趣之处不断生发。因此，随意性是这类批阅无法避免的缺陷。

第四，日常作文批阅一般止于批阅，至于教师所批阅内容是否能够对学生写作学习发挥作用，教师无法监控也通常不会在意。作文批阅中发现的学情资源难以得到充分有效的利用。

诚然，在教学过程中，许多教师都积累了一些分析写作学情的经验，这些经验对于教师的写作教学发挥着重要作用。但是，为了设计写作课程而展开的学情分析与诊断技术与日常教学中形成的学情分析方法还是有着巨大差异的。

传统的作文批阅往往只是写作教学工作中一个自然组成部分，教师对写作学情的分析与了解是不自觉地混杂在日常写作教学过程之中的，所了解的学情通常是零散、随机的，了解到的学情有可能参与到教师的写作教学指导中，也有可能被教师所忽视。总之，如果没有对写作学情进行独立的研究，如果尚未形成清醒的分析学情意识，如果没有将学情分析处理为写作课程设计的起点，写作学情分析的必要性就可能被淡化、被忽略、被搁置直至被消弭，而学情分析、诊断的技术也难以得到专门化发育。

依据学情分析的不同目的对“作文批阅”加以切分，可以划分为不同层面的批阅。

一是为了评价学生习作，其目的在于给学生的写作评定等级。这一评价所依据的方法通常是将学生的作文放在一个常模中，即在一定数量的学生习作中确定该习作的位次。这一方式适用于大规模写作测试之中，具有较强的选拔鉴定作用，这种作文批阅具有鉴定性质，但对于促进学生的写作学习作用有限。不适于作为微型化写作课程中的学情分析方式。

二是为发现学生写作中的优点、缺点，以便在教学中改进学生的写作行为。教师通过批阅学生作文，将批阅中获得的信息作为促进学生写作学习的某种教学资源。或

者将作文批阅作为一种教学手段予以使用，如面批。这种写作批阅的价值在于使得评价与教学有机融合，从而大大丰富了写作教学的方法与手段。但这一批阅方式也有不利之处，就是使得作文批阅从属于写作教学，无法发展处独立的写作批阅方法与技能。

三是为了发现学生的学习起点，为了设计合宜的写作课程。我们将这一类批阅称为“学情分析式批阅”，其目的在于发现学生写作中的问题，分析问题的症结所在，并以此为依据确定写作课程目标、开发课程内容。因此，这一层面上“作文批阅”就具有全局性的根本性的意义，它已经成为课程设计的原点。崔允漷“评价先于设计”思想，可为将写作学情分析作为微型化写作课程设计前提的理论依据。

这时的作文批阅具有对学生写作学习进行评价的作用，更多的是分析学生的症结所在，以便解决问题、提供资源和敏感性、针对性。

根据这一目的，作文批阅通常就不是简单地对学生习作评判分数和划分等级，而是在把握学生总体趋势的同时，对学生写作问题做微观的深度分析。这时人们所说的作文批阅已经转化为对学生写作学情进行“诊断”的专业行为。也就是说，教师通过批阅学生作文对学生的写作学习起点和学习问题进行查探，并判定其状态、类别，如果再辅之以一定的访问调查，还可以了解学生写作的动机、掌握学生在作文观念上的错误认识，然后在此基础上制订出可行的干预措施或支援方案。

总之，常规作文批阅虽然有其不可替代的作用，但是单纯依靠日常作文批阅还是无法为微型化写作课程设计提供充分有效的支持。因为通过这一渠道所获得的写作学情往往只限于单一的内容维度，意即可以通过分析学生写作大致了解学生在“主题知识”和“表达知识”方面的学情，而对于“过程维度”（学生的学习起点和学习过程以及学习结果）的分析则相对薄弱，至于学生的写作学习需要、学习经验与元认知等更加难以通过批阅习作得到真正的掌握。

另外，以往所说的“学情分析”还比较笼统，事实上，这里的分析应该更名为“诊断”。“诊”，就是在分析学生大量资料的基础上把握学习者的真实情况；“断”，意味着判定学习者在写作学习中存在问题的因果关联以及相应的援助或矫治措施。

二、使用量表分析

因此，必须研发或借助其他有效的学情分析工具。一般而言，借助或改造一些比较成熟的写作量表可以有效地对学生的习作进行针对性分析。

写作评价量表是一种将不同学段、不同训练重点的写作要求加以分解之后制定出的一个评价方案量表。这一量表将写作知识转化为具有可操作性的行为并以此指导写作教学,也可以引导学生借助量表作自我评价和相互评价。如果用于分析学情的习作批阅“标准”,则其作用和价值就不仅仅是评价,而是教师发现学生写作问题的“方向说明书”或是确定学生写作缺陷的“校准器”。许多量表的制定都建立在较大的数据测量分析的基础之上,具有较强的常模参照价值。例如,祝新华在1988年曾通过归纳影响小学生作文的诸多变量——审题、立意、材料、思想、详略、开头结尾、层次段落、过度衔接、表达方式、修辞、词汇、语言基本功——之后,采用因素分析的定量分析方法析离出小学生的作文能力结构量表(确定中心能力、组材能力、选材能力、语言基本功、修辞能力)。1991年,祝新华在确定了影响中学生作文能力的18个变量——体裁、中心、材料、分析、思想、首尾、层次、过渡、连贯、详略、叙述、议论、描写、修辞、词汇、语句、文字标点、卷面——之后,最终形成一个青少年的作文能力的因素量表(驾驭语言能力、确立中心能力、布局谋篇能力、叙述事实能力和择用方法能力)¹。应该说,这些量表都可在一定程度上作为教师批阅学生习作的重要标准。

三、采用扎根式研究法²

扎根理论(grounded theory)作为一种较新颖的研究方法,由格拉斯(Glaser)和斯特劳斯(Strauss)于1967年首先提出。扎根理论是国外质化研究的杰出代表,自20世纪六七十年代以来,只要是质化研究,几乎都会运用到扎根理论的基本原则或具体操作程序。扎根理论的思想渊源是美国芝加哥社会学派和实用主义思想。芝加哥社会学派注重实地观察、深度访谈等收集第一手资料的方法为扎根理论提供了基本的研究框架。美国杜威等人的实用主义思想为其提供了理论基础。扎根理论关于资料分析的操作性程序具有极大的普适性,目前已经成为各类质性研究的基本工具。

在写作课程研究中,对写作学情的分析研究也可以借助“开放式编码、关联式编码、核心式编码、理论建立”这四个循序渐进的研究流程,这有利于研究者不带偏见地、全面客观地把握学情。以往的学情判断中教师个人主观经验判断的成分居多,大多数都是教师想当然的在做判断。学生在实际写作学习中的具体经验,经常是被忽略

¹祝新华.青少年能力结构及其发展特点的研究[J].华东师范大学学报(教育科学版),1993(3).

²本节参考了以下论文:张家军.扎根理论之于课程研究的启示[J].比较教育研究,2010(10);冯生尧,谢瑶妮.扎根理论:一种新颖的质化研究方法[J].教育实验与评价,2001(6).

的，即便获得了一定程度的关注，也往往是“被代表”的——研究者往往根据自己的经验来假设学生的经验，而学生真正的经验如何，却没有强大的技术可以提供分析和实证。

这时，“开放式编码”就有了用武之地。我们在研究中，收集以下几类原始资料：基本样本为学生的作文，同时结合对学生的问卷调查，对部分学生的深度访谈以及对少数学生的个案研究。然后对这些资料做初步的整理分析，此时的分析整理要求全面详细，尽量不遗漏任何信息，同时尽量使用学生的本人语言作为学情归类的基础。依据这些分析，可以从中提取各种学情类属，建立我们的初级编码系统。

学情分析的第二步，是借用“关联式编码”技术，目的在于合并此前业已形成的概念类属并发现其间的相互关系。在关联式编码中，每次只对一个学情类属作分析，发现与其它学情的关联，最后形成一张所有学情类属的关系网。但是，关联式编码所形成的众多学情类属并不是同等重要的。

学情分析的第三步，就是在经过分析“关联式编码”过程中，需要发现其中起着关键性作用的一个或几个核心学情类属，这些核心学情具有较强的概括能力和较强的关联能力，这个分析整理的过程就是核心式编码了。

最后进入学情分析的第四步，以核心学情为基础，建立一个微型的理论模型，于是微型化写作课程学情分析就具备了基本的条件。

扎根理论就是研究者针对与自身相关或自身感兴趣的主题，不断就所收集到的资料进行思考、比较、分析、归类、概念化并加以关联和建构，将隐藏在资料中的关键要素挖掘出来的过程。

例如，笔者所主持的工作室曾运用“扎根理论”成功分析出学生写作“偏离主旨”的学情实质。现将基本过程简述如下¹：

（一）开放式编码——扫描偏离主旨

这一阶段属于原始资料的积累阶段。通过“开放式编码”方式，从大量学生习作以及对学生的问卷及访谈过程中，搜集了一些学生最感困难的写作学习问题，开展了比较深入的扎根研究。例如，围绕写作偏离主旨现象，教师搜集了大量学生习作，也对学生进行访谈调查，掌握了许多原始材料，甚至还翻阅了以往几届学生在写作中的偏离主旨的案例。

¹ 参见：李凤. 概念澄清：应对偏离主旨的有效策略——对一次写作案例的深度分析[J]. 邓彤. 学情分析：写作教学的原点[J]. 语文学刊, 2014(3). 邓彤, 王荣生. 微型化：写作课程的转型[J]. 课程·教材·教法, 2013(9).

（二）关联式编码——比较偏离主旨

在对“作文一”的写作思维流程进行分析的基础上，与其他几次偏离主旨写作行为进行比对分析，发现几次写作问题之间所具有的关联性：这些议论文都存在诸如议论分散、中心不明，偏离主旨等共同现象。其中，如下三个案例具有相当的关联性。

【作文一】生活中处处有“未完成状态”：赛跑未到终点，大楼尚未竣工，学习没有结业……有人认为未完成状态使人疲惫、焦虑，难以接受；有人认为未完成状态使人激昂、奋进，充满期待。请以“未完成状态”为话题，自拟题目，写一篇文章。

【学生问题】相当学生面对这一材料大谈“残缺美”，在文中列举断臂维纳斯，残疾者史铁生作为例证的学生比比皆是。

【作文二】有一位哲人说：“我们的生活方式，就像一幅油画，从近处看不出所以然，要欣赏它的美，就非站远一点不可。”根据以上材料，自选角度，自拟题目，写一篇不少于800字的文章。

【学生问题】有的学生将“从远处看”写成了“看得远”、“多角度看生活”，或是“走得远”，或是以“长远的目光看看人生。也有学生从“站远一点”想到“要退后一步”，然后据此展开大谈“退后”，然后便演化成“凡事应当忍让、妥协”，把“远与近”的问题变成了“进与退”的问题。

【作文三】我们这个时代，“复制”无处不在：点击一下鼠标，可以复制一篇文稿；接受一次美容，可以复制一个偶像；建造一条流水线，可以复制一批产品；圈划一块土地，可以复制一座城市；传唱一首歌，可以复制一样情感；阅读一本书，可以复制一种思想……上述现象引发了你怎样的思考？请结合自己的体验与感悟，写一篇文章。

【学生问题】多数学生将“复制”与“盲从”、“学习”、“借用”、“造假”等等混为一谈，结果失之毫厘差之千里，最终全文变成了对“盲从”或“造假”等社会问题的抨击。

（三）核心式编码——确定病症

工作室成员对第一次写作作如下切片研究，梳理出学生思维流程如下：未完成——不完满——残缺——残缺美——维纳斯、史铁生。经过分析发现，学生的思维一开始就出现了偏差。学生把“未完成”径直理解为“完不成”，再由“完不成”推理出“不完满”。但是“未完成”和“完不成”是全然不同的两个概念，前者属于“过

程”，后者属于“结果”，而学生混淆了这两个看似相似实则相差甚远的概念，结果导致了随后一连串的推理错误。

（四）形成理论——确定对策

最后大家决定采用“澄清概念法”来应对学生写作中的“概念混淆”的问题，主要是通过比较相近概念之间的差异来明确一个概念的真实内涵，这是一种比较有效的把握概念本质属性的方法。在随后的课堂教学中，教师尝试引导学生比较“未完成”和“完不成”、“复制”和“模仿”之间的差异，学生就可以非常迅速地作出准确区分。

类似的研究较多。例如，我们曾经探讨过如下研究问题：“如何矫治学生写作一根筋现象”（即“单向度思维”）？如何矫治学生写作理论中“非黑即白”简单化思维？如何避免使学生成为“凌波仙子”（指写作思考问题蜻蜓点水、没有深入分析的现象）？还有针对学生提出的“我在写作中为什么想不出例子？我的语言为什么总是如此贫乏？……对于这些问题，借助扎根研究，都取得了一定的效果。

本研究之所以运用扎根理论作为学情分析的基本方法，主要是基于如下原因。

1. 扎根理论注重实际。

扎根理论的研究理念与微型化写作课程中的“基于学情”的理念基本一致，都是基于对现实问题的高度关注，而不是从理论出发。在扎根理论的开放式编码中，要求研究者能够以一种开放的心态，尽量悬置个人的观点和对研究界的定见，将所有的资料按其本身所呈现的实然状态进行编码。而微型化写作课程设计中的学情分析就是悬置一切“定见”之后的对学生写作中真实状态的高度尊重以及客观分析。

2. 扎根理论促使课程理论与实践相结合。

在语文教育研究中，普遍存在着理论研究与经验研究严重脱节的弊端。即便是在写作学情分析这一领域中，理论与经验的研究也存在严重的脱节。

目前许多所谓的学情分析，实际上不过就是将有关心理学研究结论作为学情的起点，完全是运用一种理论演绎的方式做学情分析。这些来自于心理学研究领域的比较上位的“学情”并不能代替写作学情研究分析。而扎根理论则将这些理论作为研究背景的同时，开展大量对学生写作实际的实证分析，是典型的理论与实践结合。

扎根理论研究是一种在经验资料的基础上建立理论的研究范式，它强调在系统收集资料的基础上寻找反映实际的核心概念，扎根理论的研究过程是一种归纳的过程，是一种从下往上不断浓缩资料的过程。与一般的宏大叙事不同，扎根理论不对研究者

自己事先设定的假设进行逻辑推演，而主张从资料中形成判断、形成基本的方案。

3. 扎根理论具有很强的操作性，有利于保证学情分析的客观性、准确性。

扎根理论的一个重要贡献是为研究者提供了一个高度结构化、步骤清晰的体系化程序来检验、提炼和发展他们的观点。其操作程序主要包括：收集资料，对资料进行逐级编码；对资料和概念进行比较，系统地询问与概念有关的生成性理论问题；发展理论性概念，建立概念和概念之间的联系；进行理论性抽样，不断提炼和发展概念类属并把它们逐步形成理论。

4. 扎根理论注重多种渠道搜集资料，可以最大限度满足多维学情分析的需要。

首先，扎根理论认为，研究者必须避免把自己的个人观点强加给资料，因此特别注重在搜集资料过程中力求资料的全面完整，力求采取多种方法多个渠道广泛搜集各类资料，如此学生习作、访谈记录、他人反馈、学生自述等材料均可成为学情分析资料，易于确保写作学情原始资料的丰富完整性。其次，在编码过程中，研究者必须不带任何偏见地对所有的资料进行分析，越细致越好，并且非常注意应用被研究者的话语，特别是被研究者独有的“概念”，并在研究过程中不断反思，这对了解学生的写作学情具有重要意义。

四、应用数据分析技术

随着学习科学研究以及信息技术的发展，目前已经出现许多较为有效的分析学情的工具。这些学情分析工具对于写作学情分析系统的建设具有重要的启发意义。尤其是近年来大数据技术的发展，使得写作学情分析的前景一片光明。

2008 年深圳习网络科技有限公司就推出了较有影响的一种“学习诊断系统”（参见“习网 www.ciwong.com”）¹，2005 年易谷公司也推出了 Egoo 学习心略测评系统²。

习网平台主要是围绕知识点设计习题，并利用智能化分析、统计工具，显示错误点和错误率，从而得到科学的诊断结论，以便及时查漏补缺。不过，习网平台系统目前还是侧重于诊断学习者知识掌握的程度，对于学习者的学习心理、学习技巧、学习过程等方面学情的分析还相当不足。

Egoo 学习心略测评系统依据“学习基因图谱”理论，通过对学生 90 个方面共计 800 多个因素的全方位评价，试图了解学生的学习类型、学习风格、记忆心略、左右

¹ 习网 www.ciwong.com 及其启示(转载)[EB]. <http://www.tianya.cn/techforum/content/140/584685.html>.

² Egoo 学习心略测评系统:学校科研利器、学习诊断 CT、学生发展指针[EB]. <http://blog.china.alibaba.com/blog/annyee/article/b-i481886.html>. (以上转引自) 胡志金.远程教学学情诊断研究[J].中国远程教育,2009(8).

脑偏向、多元智能等，并给出与学生学情相匹配的学习策略建议。此外，该系统还能够对学生的技能、学习习惯进行全息描述并实施相应的优化策略，同时提供学生的职业锚、职业人格分类等详细报告和培养意见。不足之处在于心略测评系统侧重于学习起点的心理诊断，目前还无法解决学习过程中的种种问题。

尽管如此，以上两个系统的开发，还是充分显示了学情诊断的科学化发展趋势及其发展前景。

尤其值得期待的是“大数据”时代可能给写作学情的诊断带来革命性的改变。

有研究者断定：大数据的到来从技术层面上让学生的真实学情得到量化与显现。学生的需求与态度，经由大数据处理变得可视，倾听学生成为可能，教师有了了解学生的途径与方法，从学生的需求出发改变教学行为成为了可能。大数据还能够实现过程性评估，能够发现学生常态，改造课堂流程，实现大数据与课堂教学具体进程的結合。

依据荷兰著名的行为观察软件商 NOLDUS 公司的研究，在一节 40 分钟的课堂上，一个中学生所产生的全息数据大约 5-6GB，其中可归类、标签、并进行分析的量化数据约有 50-60MB，这相当于一位学生在传统数据领域中积累 50000 年的数据量总和。处理这些数据，需要运用云计算技术，并且需要专门软件处理并进行数据可视化¹。

在大数据时代，对于写作学情的分析大致将发生如下重大改变。

巨变之一：分析研究路径从“演绎”转向“归纳”，通过对海量数据的分析找到影响学生写作学习的关键因素。

传统的写作学情研究往往是经验式的，研究者总是想当然地认为某些因素或者某些因素对学生的写作学习很重要。例如，以往教师总是认为“文从字顺”是写好作文的重要标志，因此，在写作教学中对于学生习作中的错别字、病句尤其关注，导致经常把批阅作文等同于文字校对。但是，Clark 在 1935 年就发现减少语法、句型教学而增加阅读教学反而能使学生写作成绩得分更高；Adams 也以大量数据表明接受文学指导超过 33 周的学生比那些接受语法指导的学生写作水平更高；而 Graham 在 2007 年的研究表明，语法教学对于写作能力的效果值是负数（ES=-0.32）这意味着语法教学非但不能提高学生的写作水平，有时还起到阻碍作用²。这些研究虽然未必称得上是“大数据”研究，但是，基于数据而不是基于经验得出结论的思路是一致的。再如，

¹大数据如何改变教育[J].上海教育,2013(4A).

²转引自：荣维东.写作课程范式研究[D].华东师范大学博士论文,2010:44.

以往教师普遍认为教师写“下水作文”对于学生的写作水平的提高非常重要，然后，通过一次次的实验来验证这一判断，而有些是实验也确实说明学生阅读“下水作文”对于写作水平的提高有效果。但是，“下水作文”这一因素真的很重要吗？根据上述 Clark 等人利用数据研究得出的结论加以分析就会发现：阅读其他文章也能提高学生的写作水平，其效果并不比阅读教师的下水作文差。既然如此，教师花大量时间写作下水作文又有什么必要性呢？

总之，在课程与教学中，有很多对学生真正起作用的影响因素，未必是我们经验中认为重要的因素；而我们内心中认定的重要因素，事实上却未必真的如此重要。因此大数据时代一个重要的观点是：真正的学情只能来源于数据的挖掘而不是想当然的经验。

巨变之二：写作指导得以实现从群体指导转变为个体指导，个性化教育因此有了可能性。

微型化写作课程的基本出发点是满足学生的实际需求，因此，当利用大数据真正了解每位学生的需求后，两千多年来教育者所孜孜以求的“因材施教”的理想有望成为现实。

通过对海量数据的归类与分析，写作课程设计者可以预测“经常使用某些类型词语的学生可能存在怎样的写作问题”，可以了解学生的学习偏好和认知倾向。例如，通过对学生的习作进行多元评估，发现有的学生习作中善于运用关联词，而有些学生在作文中则倾向于更多地使用表达情绪的词语，这一发现则有助于教师提供针对性策略，一方面帮助学生发挥自身长处，一方面也能使弥补某些能力上的不足。

一篇学生作文，究竟能够带给写作教师什么样的数据？在有些教师眼中，这篇作文也许只是非常简单的“语句通顺、中心突出”两句简单的评语，或者只是非常简单的“良”或者 78 分这样的等级判定。但如果语文教师拥有足够的观察维度以及观察技术就可以得到极为丰富的数据：学生使用标点符号的特征，学生用词有哪些习惯，学生是善用长句还是喜用短句，每个段落运用多少句子，结构上特点如何，书写从什么阶段开始出现字迹潦草现象，写作跑题是一开始就跑了还是越写离题越远……等等，这些信息远远比一个格式化的评语或简单的等级要有价值得多。不单是作文这一终端结果，在写作过程中，学生的表情、动作、思维流程以及师生互动等各个环节都存在海量数据，这些数据是分析学情的重要资源。因此，每一篇作文实际呈现出的学

情都必然是不一样的，如果数据采集的足够全面，数据量足够大，我们必然能够得出不同作文的不同特性。如果还能够增加一个时间维度来考察某一学生的历时变化，则可以了解这位学生在一定时间段（例如2年）中在写作学习方面的词语、句子、段落、文风、卷面等各方面的变化，依据这些数据，再与一定常模中的学生写作学情进行对比，就可以较为准确地定位这位学生在写作方面迫切需要解决的问题。

当然，由于技术上的原因，目前还不可能对学生习作进行全面的数据搜集与分析，但是，在适当对少数样本进行采样并做小规模的数据分析的同时，再与教师了解学情的传统手段相结合，通过三角互证研究，可能是全面准确地分析学情的一条可行之路。当然，借助大数据实现对写作学情的分析，还需要技术人员与写作课程与教学研究者的通力合作。假以时日，准确充分地把握写作学情必然具有乐观的前景。

本章小结

微型化写作课程以写作学习者为中心，以促使学生运用写作知识增强写作能力为根本目的，这一课程的核心是对写作学情的高度关注。写作学情，是微型化写作课程设计的逻辑起点。准确地分析写作学情是建构微型化写作课程的前提。

写作学情是具体的，没有笼统的学情；写作学情也是历史的，没有一成不变的学情。写作学情与课程内容存在着“二律背反”关系，因此，对于写作学情的分析必须对学习内容与学生先有知识这两个维度加以综合考量。

写作学情具有宽泛性与复杂性。准确有效地分析学生的写作学情是构建微型化写作课程的前提。应当从写作过程、写作内容两个维度确定写作学情分析的基本框架，依据这一框架，可以较为准确地分析写作学情。为此，提出写作学情“二维分析框架”，并提出分析学情的四大方法。二维分析框架是：内容维度、过程维度；四大方法是：运用传统方法分析、借助量表分析、运用“扎根式”研究法分析、利用数据分析技术分析。

第五章 基于学习需求确定课程目标

传统写作课程目标的确定通常来自于写作理论，而不是来自于对写作学情的分析。微型化写作课程主张基于学生写作学习需求确立课程目标，这些目标必须具体说明课程设计者期望学生能够做什么、做到什么程度，而说明这一切则需要充分了解学生在学习某一特定内容时的具体学情。

写作学情不会自动转化为写作课程目标。从学情分析到目标的确定，其间有许多值得研究之处。

第一节 目标确定的依据

传统写作课程目标的确定正如国外研究者所言：“教师已经习惯用教学内容而不是参照学生的学习成效来规划教学”¹。微型化写作课程在确立课程目标与内容时则采取了截然相反的方式。

一、依学情确定目标的必要性

从课程设计的角度看，笼统的写作学情是无法使用的。

当教师面对一篇篇原始作文时，当教师面对一个班级几十位学生时，经常会产生无从下手的茫然感。这时就需要对笼统的学情加以分析。但是，由于学生具有高度复杂性，每一篇作文所具有的高度复杂性，使得抽象地谈论“写作学情”事实上成为不可能的事件。

从教学实际需求和学生发展需要来看，课程设计者必须聚焦于某一特定的学习内容才能够进行学情分析。但是，依据这一方向依然可能分析出海量的“学情”，因此还必须对这些学情数据进行分析处理，才能从中发现最为关键的问题。

学情是复杂的。单从动机维度看，就有多种不同的情况：有的学生写作愿望消退，有的学生则酷爱写作，有的学生喜欢某一文体或某一题材，某一学生在某一特定场合喜欢写作等等；再从写作学习的过程维度看，不同学生在学习阶段其内容知识以及动机情感也都是各不相同的。

微型化写作课程关注学生的实际需求，以解决学生写作实际困难为最大诉求，而

¹ 罗伯特·M·戴尔蒙德、黄小苹译：《课程与课程体系的设计和评价实用指南[M]》，浙江大学出版社，2006：108。

不求面面俱到传授写作课程知识。学生在写作中遭遇的关键性困难就成为微型化写作课程的基本目标：多数学生在写作中普遍遇到的困难是微型化写作课程的主导目标，少数学生所遭遇的主要困难则构成写作课程的分支目标。微型化写作课程的目标总是来源于学生写作中的实际困难和常见不足。

一般而言，学生写作中出现的问题经常是含混芜杂的，总是夹杂着大量的枝节问题，甚至还经常与学生的写作优长交织在一起。写作指导如欲真正发挥作用，就必须针对制约学生写作水平提升的一二处瓶颈问题实施有效干预。如果所涉及的问题过大，可能难以把握；如果问题过杂，则可能模糊焦点。

面对诸多的问题，为了教学的针对性和有效性，对于有些问题就不妨暂时“悬置”，这样可以集中时间和精力解决当下突出的问题或核心问题。

因此，确定微型化写作课程目标就可以这样表述：教师期望通过写作指导“变构”学生的写作知识状况，就必须聚焦学生的写作关键问题，必须从学生众多的写作问题中析出较为关键的问题，微型化课程的目标就是通过满足学生写作学习过程中的具体需求，来改进学生写作过程中存在的某一具体问题。

通过分析处理复杂的写作学情，可以从中析出针对学生实际的明确具体的课程目标。

二、依学情确定目标的案例分析

兹以一个具体案例予以说明。

学生在写作中经常会遇到“没啥可写”的困惑。但是，“没啥可写”并不是具体的学情，只是学生写作过程中出现的一种表象。对于这样的表象须做进一步的分析才能析出其中真实原因。一旦真实的原因确定，一个具体的写作学习目标才得以确定。

例如，无论在香港还是在大陆都出现过类似的现象：许多学生经常苦于“文章写不长”，一篇作文写个二三百字就很费力。对于这一现象，应当如何分析其学情呢？这些学情与课程目标之间可能存在着怎样的关系呢？

对此，香港学者谢锡金等做过一个写作转换试验¹：该项研究采用“个案研究”方法，选取6名小学五年级学生为研究对象。

研究者先让学生口述，要求学生先把脑中所想到的所有内容说出来，哪怕是看似没有关联的内容；口述完毕，再让学生就口述的内容进行书面写作。整个写作过程进

¹ 谢锡金，张瑞文. 语文学习素质的一个重要新概念——写作的转换能力。转引自：王荣生. 关于香港小学生写作转换过程的两项研究[J]. 小学语文教学, 2002(1).

行了录像，研究者同时记录写作时学生的表现。

结果发现两个奇异的现象：写作能力较差的学生，在口述的时候涉及的内容很多，但到了书面写作时的内容却减少了许多。原因何在？经过对比分析学生口述的内容和书面写作的内容，研究者发现学生在书面写作时往往由于不善于书面表达，许多口述内容在书面写作中都回避了，都被迫删除了。而写作水平好的同学则不然，他们所说的内容和所写的内容基本上差不多。

经过比照分析，发现学生在将口语转换为书面语时常用的转换方式有如下几种：

1. 相似——学生不能用正确的书面语写出脑中的意念或思想，于是被迫利用相近的语词或意义写出来；有时学生找不到合适的词语，就被迫使用较长的语句来说明；

2. 删除——这是最值得注意的一种转换。删除有两种原因，第一是学生在口述时出现的一些意念，在写作时发生了改变；第二是学生没有足够的语言能力把意念写出来，如没有合适的词或句子结构，于是就采用了“回避”方式。后一种原因的删除，实际上意味着学生发生了严重的转换困难。

3. 增加——在书面语写作时加入了口述中所没有的内容，如果在书面语中增加的内容比删除的内容多，可视为这名学生书面语能力较好。研究结果表明，大部分学生增加的内容要少于删除的内容，这意味着学生口语表达的内容远比书面语所表达的内容丰富。

谢锡金的研究表明：对于香港中小學生而言，作文“写不长”的实质原因在于学生未能有效地运用普通话书面语去表达粤语口语所想、所说的内容。对于这些学生而言，构成其写作困难的主要原因不在于主题内容的开发，而在于如何运用普通话表达已经生成的主题内容。也就是说，学生在口语与书面语的转换过程中存有极多的问题和极大的困难。对于这些学生而言，其写作表达能力的优劣，总体上受其转换能力的高低影响，而转换过程中的“删除”与“增加”则是语言能力的一种显示指标。换言之，如果能够在“删除”与“增加”两方面予以针对性矫治，就可能较好地改进学生“口语”与“书面语”之间的转换能力从而改进学生作文“写不长”的现状。

至此，学生作文“写不长”这一笼统的现象就转变为一个具体明确的学情：学生没有“合适的普通话词语与结构”因此被迫“删除”已经开发的主题内容。针对这一学情，就可以顺理成章地确定一个明确的学习目标：学习若干与写作内容相关的普通话词汇和句法结构，以促进学生自如运用普通话表达已经生成的主题内容的能力。

这一研究结论对于微型化写作课程具有如下启示：学生的写作通常表现为各种可以直接感受到的显性表象，例如“作文写不长”；但是，这一表象背后可能有多种原因，例如，可能是学生主题知识的缺乏——俗称的“腹中空空”；也可能是表达能力的不足——所谓的“茶壶煮饺子，有货倒不出”；还可能是由于态度问题……因此，如果简单地针对“写不长”现象进行干预实际上是无法解决学生“写不长”的问题的。正如医生在诊断病情时，经常要面对病人“发热”的表象，但“发热”的原因多种多样，如果没有分析到真正的症结所在，简单化的“退热”必定无济于事。因此，通过恰当的学情分析方式，就可以了解学生“文章写不长”的真正原因，而这一原因就成为微型化写作课程目标确定的前提条件。

上述案例是基于香港学生的学情分析研究。众所周知，香港学生在运用汉语表达水平方面与内地学生相比存在较大差异，但是，口语（粤语）与书面语的转换具有较大的距离这一情形也可以在很大程度上“看作方言地区学生的写作情境之研究，甚至还可以扩大到看作一般性的口语和书面语的转换情境来解读，从这个意义上看，该研究的结论就具有较为普遍的启示意义”¹。

大陆学生的写作学习中同样存在“写不长”的现象，那么其中原因何在？是否与香港学生的“写不长”原因相同呢？巧合的是，在中国大陆山西省有一位育英老师也叙述了一个非常类似的案例。²

山西某小学五年级期末考试作文题是“监考老师”，要求学生写一篇作文，写作对象就是当时监考的老师。同学们都说这题目出得“太损”，因为这次监考的老师都不是本班的任课老师，大家对这些老师都很不了解。于是出现了全体学生写作成绩的大滑坡。其中有位同学的母亲带着孩子，拿着语文试卷找到了育英老师。家长说，40分的作文题，孩子只得了27分。试卷要求写400字以上，但孩子只写了200多字就无法可写。孩子则诉苦说，自己把监考老师的咳嗽声都写上了，实在找不到可写的內容了。在育英老师面前，这位学生的作文是这样的：

丁零零，考试的铃声响了。

随着铃声，进来一位男老师，他的个子很高，四十多岁。上身穿一件灰色的夹克衫，下身穿一条蓝裤子。黑黑的头发，浓浓的眉毛，大眼睛，高鼻梁，大嘴巴。他走进教室咳嗽了两声，然后走上讲台。

¹王荣生. 关于香港小学生写作转换过程的两项研究[J]. 小学语文教学, 2002(1).

²育英. 作文不用学[M]. 天津:天津教育出版社, 2004:52-54.

他先宣布了考场纪律，然后就开始发卷。发完试卷，他又给我们念了一遍题。开始我觉得他很凶，后来觉得他一点儿也不凶。

他一会儿坐在讲台上看着我们，一会儿到下面看同学答题。他走到我跟前，还跟我笑了一下。

丁零零，考试结束的铃声响了。他就开始收卷子，收完卷子，就拿着卷子走了。

育英老师把这位学生的作文看了一遍，发现作文只写了监考老师的外貌和监考过程，有许多内容都没有写进去。于是育英老师拿出稿纸对学生说：“现在我写几个问题，你来答。”

1. 你平时考试紧张不紧张？这一次呢？如紧张，说明为什么？

2. 你坐进教室，在等监考老师来时，想了些什么？

3. 监考老师走上讲台说了些什么？你的感觉是什么？

4. 监考老师发完试卷，又说了些什么？你的感觉是什么？

5. 在考试过程中，监考老师在你身边停留过没有？如果停留了，把他停留在你身边时的情景写出来。

6. 他给你的最后印象是什么？

学生答完后，育英老师问他：假如现在让你写监考老师，你还觉得有困难吗？那位学生想了想说：我还是觉得写不了多少字。育英老师笑了：你已经写出来了，早就超出了400字了。你把你答的这些话从头至尾读一遍，看看是不是一篇文章？

监考老师

我平时参加考试一点也不紧张，这次考试却有点紧张。因为这次不是我们的老师监考。在我的印象中，其他班老师监考都有点凶。

我坐在教室里，见一位女老师和一位男老师在我们教室门口说话，我心想，但愿监考老师是那位女老师，因为那位女老师看上去很和善，而那位男老师的样子有些凶。我想，要是那位男老师监考我们，他走到我身边，我会吓得连字都不会写。

铃声响了之后，是那位男老师走上我们教室的讲台。他一走上讲台就说：“必须遵守考场纪律，不允许作弊，不允许交头接耳。谁违反了考场纪律，我就会请谁立即离开考场！”听他这么一说，我觉得他果然很凶。我的心就有些慌，尽管我没打算作弊。

他发完试卷，又走上讲台说：“大家先不要急着答题，我发现卷子有些题目印得不清楚，我给大家把不清楚的题目念一遍。”他念完题目又说：“大家开始答题吧，不要紧张，越放松越能发挥的好。别看错题，也别漏掉题。”这时候又觉得他一点也不凶。他对我们就像对自己的学生一样。

考试进行到一半的时候，他走下来看同学们答卷，走到我身边时，他停住了。我抬头看着他，他朝我笑了笑，还点了点头，大概是见我答的不错。考试快要结束时，还笑得出了点声。他肯定见我做不出那道题，急得一个劲的挠头，看我的样子有点好笑。

这位监考老师给我的印象越来越好，我甚至希望他当我的班主任。

同样是小学五年级的学生，同样是文章“写不长”的现象，但其背后的具体学情显然大不一样。大陆北方学生一般不存在方言与普通话书面语转换的困难，因此，上述这位学生所面临的主要写作问题就不是口语难以转化为书面语，而是不知道如何开发合宜的写作内容。正如育英老师所分析的那样，学生只写了监考老师的外貌和监考过程，而完全忽视了自己的心理活动与个人感受等内容。

此时，教师通过六个问题予以提示，学生在这六个问题的帮助和支持下，顺利完成了对习作的修改。也就是说，教师为学生开发写作内容提供了有效的帮助。

如果说，上述香港谢锡金老师所分析的学情主要是“口语与书面语转换”方面的困难，那么育英老师所分析的学情就是学生写作“内容生成”方面的困难。这两个案例说明了写作课程设计中学情分析的必要性。说明了一旦准确把握学情，就可以形成明确具体的课程目标，对学生写作问题的干预与矫治就有了针对性。

写作课程目标的具体化是建立在准确把握学情的基础上的。

不过，如果从学情分析的方法手段层面看，虽然两个案例都对学生的写作学情做了分析，但前者具体明确，而后者相对模糊笼统。

谢锡金老师采用的是实验分析的手段，其中有量化的数据统计与分析，虽然略微复杂，但可操作可重复，具备较好的迁移价值。

育英老师采用的则是经验判断法——从案例中可知，教师一读学生作文就能够立刻判断出其中存在的问题并且据此制定有效的矫治策略，这一方式看似简便的行为，其背后依赖的是教师多年的经验积累，虽然有时非常有效但是会受到教师个人条件的限制，一般而言比较难以操作也无法重复，也不具备迁移价值。

不过从依据学情确定课程内容层面看,育英老师在课程内容开发方面介绍得更加充分,其内容的微型化特征也体现得较为明显。从学生作文上看,在作文初稿中,学生从考前等待、监考老师登台、分发试卷、考试过程以直写到考试结束,全文实际上暗含了写作的时间线索,应该说,这是一篇中规中矩的叙事类作文。而教师指导学生修改后的作文,其开头、结尾和过渡也都十分自然。这些要素都是学生已经具备了的写作能力,属于学生的实际发展水平,因此教师没有将这些内容作为写作教学的核心内容。而在学生作文中最缺乏的则是“自我感受”这一内容,育英老师就努力将这一内容的开发策略作为整个写作指导的“微型内容”,教师通过设计“问题1、2、3、4”和“问题6”等五个问题明确地将学生写作内容指向学生的体验。

这几个问题在指向性上有何共同点呢?

问题1是“平时考试紧张不紧张?”;问题2是“在监考老师来时,想了些什么?”;问题3针对的是学生在监考老师走上讲台说话时的感觉;问题4针对的是学生在监考老师发完试卷后的感觉;问题6要求学生写出对监考老师的最后印象。我们能清楚地意识到,这几个问题都指向并且聚焦在学生最有感触的部分,换句话说,就是指向学生的“体验感受”。于是,在学生完成的作文中我们就能明显地读出学生的心理和情感变化过程。

从以上两个案例可知,微型化写作课程目标的确定必须基于具体的学情。首先,须分析学生已经形成的能力和尚未形成的能力;其次,对学生尚未掌握的能力加以细分,区分出可以在当下达成的能力和难以达成的能力。如此不断细分,课程目标和课程内容就可以不断明确具体,从而为构建合宜的矫治方案奠定基础。

为进一步阐明学情分析对于确定写作课程目标所具有的重要意义,不妨再分析一项实验报告¹。该实验一定程度上说明了学情分析与目标确定之间的关系。

中小学生在记叙文写作中记“流水账”的现象比较常见。语文教师把学生机械地按照事情发展的顺序从头到尾没有重点地记叙一个事情过程的现象称作“记流水帐”。

这一现象还不属于具体的学情。以往的写作教学中,语文教师并没有对“流水账作文”现象做进一步的学情分析,只是简单地确定一个“叙事要突出重点”这一学习目标,并据此开发出如下课程内容:一要认真审题、二要认真选择材料、三要认真挖掘中心。从实际效果看,这些指导并不是理想的对症下药的良方,学生在教师多次指

¹金洪渊,吴澜,等.应用学与教的心理学原理十年实验和关于形式训练说的思考[J].华东师范大学学报(教育科学版),1995(1).

导后，记“流水账”的毛病依然故我。究其原因，在于教师所确定的这一目标主要不是依据对学情的分析，而是依据传统的文章学理论，目标并没有与学生“记流水账”的真实学情发生关联。于是，有针对性的写作学习就没有发生。

学生之所以不断“记流水帐”，问题症结何在？金洪渊等人通过实验发现：那些经常“记流水帐”的学生，主要是由于未能在大脑中形成作文思维所必需的一项子结构，即：如何为作文确定中心思想和围绕中心思想选取材料的图式，换言之，是学生缺少确定文章中心和围绕中心选材的图式。

实验者认为：根据“先行组织者”原理，教学中如果能够让上位观念命题尽可能早地先行呈现，就会有利于在后来的学与教过程中多次与大量具体实例反复结合，使彼此间形成稳定的意义联系，从而促使这些知识点联成一个具有高能力效应的网络化知识结构，在以后的写作活动中这些上位观念和下位观念之间会因其结构而在意义上互相联系、依存和支持。它们将在写作思维过程中同步呈现，例如当学生想到一个具体的写作方法时，其所对应的上位观念命题也会自动呈现在思维过程中，以其本身意义和所能概括的其它感性经验来支持当前的想法。于是，知识结构就转化成了特殊能力。

实验结果表明：在写作教学中进行认知图式训练有助于克服写作学习中的“记流水帐”现象，能够明显地提高学生的“选材能力”与“详写略写能力”。

这一实验对于微型化写作课程的启示在于：依据学情分析，可以了解学生写作实际需求，这一需求最终又转化为课程目标，而依据具体的写作学习目标可以开发有针对性的写作学习内容，从而最大限度地促进学生写作水平的提升。

第二节 目标确定的三条路径

写作学情非常复杂，根据其复杂程度我们将学情划分为三个不同的层级：多维学情、相关学情、单一学情。

选择合宜的课程目标需要针对不同层级的学情并采取以下不同的途径加以处理：悬置、凸显、定点。

一、悬置“多维学情”定目标

学生在某一具体问题上可能存在着多种复杂的学情，其中甚至存在相互冲突对立

的现象。这些因素数量众多性质复杂,但由于各因素之间差异性较大,为了便于辨析,可以从中剥离出一个关键因素作为特定阶段的学习目标。

对于这类学情,一般可以采取“悬置”的方式暂时忽略其他学情,而从众多的学情中抽取最有课程价值的某一个“点”作为微型课程的目标。这时,教师对学生习作的分析就显得至关重要。教师必须在学生作文中仔细甄别其中的关键性问题所在,并对问题进行微化处理,使问题具体化、明晰化,最终形成具体的目标。

在研究中我们发现,初中学生在学习虚构类叙事写作时经常出现如下情况:有的学生在叙述事件时没有掌握叙事写作的基本要领,作文中充斥大量描写、抒情、议论等内容,使得虚构类故事与抒情散文没有区别;还有学生所写故事胡编乱造,不合情理,充斥了大量的类似穿越、传奇等内容,内容牵强,荒诞不经;还有学生甚至还存在基本的书写问题以及语言表达问题……即便在同一个班级中,学生在虚构类叙事写作中的学情依然呈现出如此复杂的情形。

此时学生的写作学情是多维、多层级的,对此教师注定难以在一个微型课程中解决以上各类问题。这时最为合理的方式就是“悬置”其他问题而将其中一个问题作为微型课程目标予以针对性矫治。

确定某一问题作为“目标”未必有严格的标准,基本上是在考察学生的总体情况或教师本人的实际加以综合考虑后所采取的“择宜”。例如,教师在分析学生作文后发现相当学生在写想象类故事时毫无“故事味”,因此决定将“体现故事的文体特征”作为课程目标而将学生在语言表达方面的诸种不足以及情节的荒诞不经等问题完全“悬置”,这就使得课程目标单纯集中因此更加便于课程设计也便于具体的教学实施;同时,由于这一问题涉及多数学生的实际困难因此也能够满足学生的需求。

当然,微型化写作课程对学情的“悬置”是暂时的,并不是完全的“放弃”。因此,当一个阶段性目标实现后,最初被悬置的其他“问题”又可能成为新的学习目标。

例如,在学习了运用“冲突”构思故事的写作之后,多数学生基本掌握了故事写作的基本方法,有些学生甚至能够洋洋洒洒写出1500字以上篇幅的故事,还有学生写出了非常优秀的故事。从“不像故事”到了“有故事味道”,学生虚构故事的水平确实得到了提升。但随之而来出现了新问题:胡编乱造的学生似乎更多、故事不合情理的程度也更加严重。

经过访谈发现,学生认为既然是虚构故事就可以随心所欲,想怎么写就怎么写,

于是胡编乱造现象就屡见不鲜。此时，“叙事故事情节合理”就成为写作教学的新的目标，依据这一目标，就可以确定如下针对性的学习内容：通过“愿望”产生的合理性、“障碍”出现的合理性、以及克服障碍之“行动”的合理性来实现“故事的合理性”，于是设计了“愿望的合理表达”、“障碍的合理设置”与“行动的合理巧妙构思”等矫治方案。

二、凸显“相关学情”定目标

学生在写作学习过程中，存在着一些相关联的因素，这些因素联系较为紧密，各因素之间互相交织，难于分割抽取，这时只有采取将其他相关因素作为背景、将需要作为目标的因素予以“凸显”的方式。

设计微型化写作课程时，可以将关键因素作为学习目标予以“凸显”，而对于其他无法悬置的相关因素则可以暂时简化或虚化。

在微型化写作课程设计中，教师发现学生在写作中普遍存在如下问题：析事论理不考虑读者对象，无的放矢；说理非常空泛，喜好引经据典；在写作说服类文章则经常运用大量排比句和修辞……这些问题虽然表现不同，但又存在一定的关联。例如，通过引经据典来说服他人，固然是一种可行的说服方式，但许多学生将这一方式的有效性无限放大，导致在任何写作情境中都采取这一写作策略，这在一定程度上就是一种“读者意识缺失”的表现；而喜好运用排比句和修辞手法也是学生的一种写作常态，这一学情也与“读者意识缺失”密不可分。面对这些看来形态各异但实际上却互相关联的复杂学情，通常就难以通过“悬置”的方式进行处理。这时，可以将这类学情视为一个“单元”而将该单元中的关键因素予以“凸显”作为“前景”目标，而将其他因素作为“背景”目标。一个前景目标与若干“背景”目标构成了一个微型化写作课程的“单元目标”。

为此，教师可确定一个目标：根据不同的对象特点，选择不同的内容采取不同的说理方式有效说服对方。为实现这一目标，教师根据学生的兴趣设计了如下一个任务情境：

初中生丹丹在放学路上遇见一只流浪狗，可爱可怜，于是把狗狗抱回家想收养这只流浪狗。但是，丹丹回家后，父母却不同意丹丹收养流浪狗。假如你是丹丹，你将如何说服父母允许自己收留这只流浪狗呢？如果父母依然不同意，你想请奶奶帮忙劝说父母，你会对奶奶说什么？又会怎样说呢？

学生写作缺少对象意识，因此将“依据对象特征进行有效说服”确定为学习目标。但在形成“读者意识”的同时，还必须具备了解“读者”的基本方法，否则，读者意识便无法运用，而如果同时将“读者意识”和“了解读者”作为课程目标则有违微型课程的原则。因此，在设计时就可以“凸显”读者意识，而虚化“了解读者”的相关知识（通过提供学习支架的方式暂时将这一学情因素退居为背景）

为帮助学生学会合理说服他人，培养学生根据说服对象实际选择不同说话内容与表达方式的能力，课程设计者就设计了如下学习支架帮助学生搜集父母可能的反对意见。

表 5-1 说服类写作学习支架

考虑的因素	小狗作为宠物	小狗变成麻烦
习 惯	如果小狗……	如果小狗……
食 物		
噪 音		
规 矩		
花 费		
其 他		

这个支架旨在帮助学生搜集写作内容。这个表格实际上已经将思考父母反对意见的几个维度提供给学生了。为了更好地聚焦于前景目标，教师直接把了解父母反对意见的方法作为学习支架提供给学生，帮助学生多维度思考父母的反对意见。由于学习支架的提供，学生就不必在同一时间内完成过多的任务，从而可以集中精力有效达成本课程的基本目标：根据不同的对象特点，选择不同的内容采取不同的说理方式有效说服对方。

三、定点“单一学情”定目标

所谓“定点”指的是：学生在写作学习过程中，虽然出现许多问题，但这些问题是孤立的，也是明确的，教师可以直接将某一个具体问题作为目标。可以依据实际需要比较自由地确定某一个具体问题作为课程目标，这称之为“定点”处理单一类型的学情。

管建刚老师的写作教学具有较为明显的定点式处理“单一学情”的特征¹。在管老师看来，学生的写作学情总体上呈现如下形态：学生在语言表达上存在许多问题，但是这些问题之间有许多是各自独立，互不影响的，虽然数量众多，却可以逐个单独予以解决。管老师在研读学生作文时发现学生作文中存在许多“句病”，这些“句病”并不是一般意义上的“病句”而是语言表达意义上的缺少准确、顺畅、干净、利索。

需要指出的是，学生这些所谓的“病”，其实是写作学习过程中一种非常自然的现象，是成长中的尚未臻于理想境界的过渡状态，严格来说是不应该称之为“病”的，这只是管老师为引起学生重视而运用的权宜之计，不应该视为严格意义上的术语。此处姑且依照管老师的说法。

管老师概括出学生经常出现的“作文病”类型有“的”病、“我”病、“长着”、“心想”病、“关联”病、“开头”病、“记得有一次”病、“然后”病、“于是”病、“再”病、“就”病……他将教师在教学中指出学生的的问题比喻为挑刺，他强调：“挑的刺，要小，要一学即会，会即能用，回去马上能用它来改作文……一堂课，一两根小刺，够了。小步走，不停走。每周都挑出一根语言的刺，一年，两年，那就不得了。”²由此看来，管老师对于这些“病”的处理方式基本上是“微型化”的。

请看管老师的一则矫治“关联病”的课例³。

例句：因为他不太喜欢科学老师，所以科学课或科学考试他都不认真对待。

师：一起读，通不通？

生：通。

师：这句话是通的，却是有病的。去掉“因为”“所以”，再读。通不通？

连问三个学生：通。

师：我要告诉各位，这样的句子不只叫通，叫更通。（生笑）叫简洁，叫利索。不要用关联词的地方，我讨厌看到许多同学大量使用关联词。请看——

他对学习很痴迷，对网络也是了如指掌。虽说不上很专业，但一级水平也是有的。

师：这句话是通的，删除“虽”、“但”会更通。请念——

师：无数的同学有一种病，叫“关联病”。（板书：“关联”病）一起念。

师：关联词是语言的胶水。我们的桌子的木板，胶水做的，不值钱。实木的才值

¹管建刚.我的作文教学主张[M].福建教育出版社,2010:67.

²管建刚.我的作文教学课例[M].福建教育出版社,2012:173.

³管建刚.我的作文教学课例[M].福建教育出版社,2012:41.

钱。语言本身是流畅的，小溪流一样的流畅，不需要用关联词这个胶水。记住“关联病”了吗？考考你们——

- 因为他们背不出来，所以这组的语文组长就要和他们一起留下来。
- 我看见她嘴唇下面粘了一块泥，就想起了我的干妈，因为我的干妈的嘴下面就有一颗痣。
- 我的同桌虽然有很多缺点，但又有不少优点。
- 每一位同学问她借东西，她都会二话不说地答应下来，并且没有一丝怨言。

（学生修改以上四句，之后选读其中一两句）

师：以后你写好的作文，看有没有用关联词。可有可无的，要毫不留情地删去。那是你在治病，治“关联”病。

通过对上述案例的分析可知，无论是针对“关联”病还是“重复”病或者是“的”字病，这些都是学生在写作学习过程中具体的学情，这些学情各自独立、互相之间没有什么联系，每个问题又是微小的，因此教师完全可以各个击破。教师对学生经常出现、习以为常的问题加以提炼概括、抽象出它们的基本特征予以命名。一旦确定了具体的学情，就意味着确定了具体的学习目标，也可以据此确定微型程内容。对于这类在某一方面的具体明确的问题，采取“定点”的方式加以解决是较为合适的选择。

本章小结

写作学情分析基于学生的实际问题，因此必定是具体的针对学生需求的。学生写作学习过程中的困难与障碍一旦具体化、明确化，就可以转化为明确的微型化课程目标。由于目标明确、具体，针对性干预与矫治就成为可能。

学情分析是微型化写作课程设计的起点与核心，微型化写作课程设计过程中的每一环节都必须基于对写作学情的分析，无论是目标的确定、内容的选择、支架的设计以及对写作结果的评价，都无法脱离对写作学情所做的分析。可以通过悬置多维学情、凸显相关学情、定点单一学情的方式确立课程目标。

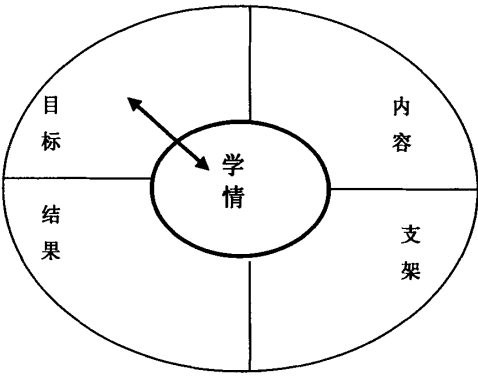


图 5-1 依据学情确定课程目标

第六章 微型化写作课程内容开发的原则与路径

微型化写作课程内容的开发，不只是简单依靠课程目标作线性的逻辑推演，而应该是综合考量“课程目标、学习需求”等维度之后的择宜行为。

微型化写作课程不同于传统写作课程之处在于：它的课程内容、课程目标与写作学情三者之间是一个不可分割的整体，微型化写作课程内容的最终确定，必须建立在对这三个方面关系加以统整的基础上；而能够同时符合上述三方面条件的课程内容，通常是具体的、少量的、甚至是唯一的。

正是在这个意义上，我们认为，在微型化写作课程视域下，课程内容的开发既有一般课程内容开发的共性，也有其别样的个性特征。

第一节 微型化写作课程内容的开发

课程目标的确定，并不意味着课程内容的自动生成。课程内容的开发研究是写作课程建构的主要环节。

一、写作课程内容概念的界定

在界定微型化写作课程内容的概念之前，有必要对写作课程内容概念加以梳理。

（一）写作课程内容

“写作课程内容”是一个与“写作教材内容”和“写作教学内容”相关但又不相同的概念。

按照目前学术界的界定，写作课程内容是指写作教学“应该教什么”，写作教材内容是指写作教学“用什么去教学”；写作教学内容是指写作教学“实际教了什么”。在写作课程与教学的研究中，写作课程目标的内容化、写作课程内容的教材化、写作教材内容的教学化是客观存在的三个环节。

写作课程内容是课程具体形态层面的概念，是为达到课程目标而选择的关于写作的事实、概念、原理、技能、策略、态度、价值观等要素。写作课程内容是课程设计的核心，它承接课程目标而来，是写作教材编写的直接依据，是构成写作教学活动不可或缺的因素。写作课程内容是连接课程目标与教材编写、教学活动的核心环节。没有课程内容，写作课程目标将流于空泛，写作教材编写将失去依据，写作教学也将茫然无凭。

写作课程内容可以按照知识分类标准划分为以下三大部分：一是与写作课程目标相应的写作知识内容，例如文体知识等陈述性知识；二是与写作课程目标相应的写作活动内容，包括各种与达成具体能力目标相关的写作活动如写作策略等程序性知识等，这里的写作知识主要是指写作的程序性知识即“怎样写”、“如何写”的知识；三是为什么而写，为谁而写等写作目的、态度和情感方面等大致属于策略性知识内容。

还有研究者从写作“知识要素”与写作“活动要素”两个方面表述中学写作课程内容，其中属于“写作知识要素”的是写作内容知识、写作技能知识、写作态度知识；属于“写作活动要素”的是写作知识的学习活动、写作技能的训练活动内容¹。

为论述方便，本论文将写作课程内容大致分为写作“知识内容”和写作“活动内容”两大类。

（二）微型化写作课程内容的概念

本论文从如下两个维度来理解微型化写作课程内容这一概念。

1. 微型化写作课程内容必须指向课程目标

任何课程内容都必须与课程目标保持一致性，这是课程理论的基本原理。微型写作课程内容也不例外。

2. 微型化写作课程内容必须指向写作学情

这是微型化写作课程的特质所在。随着课程内容开发的不断深入，写作知识将会不断增加。这就形成了一个巨大的矛盾：海量的知识内容与学生有限的需求之间产生了直接冲突。如何面对众多的知识？应该选择哪些知识作为写作课程内容？以往写作课程基本上依据“课程目标”这一维度来开发相应的课程内容。而微型化写作课由于基于学生写作学习需求这一基本起点，则必须在“目标维度”之外再添加一个“学情维度”。

这里仅以“论辩文”写作知识为例予以阐释。国外曾有如下一份有关“论辩文”写作的知识清单²：

所提出的问题是否具有争议性？是否考虑到问题的两面？是否已经估计到对手的强有力反驳并作了回击？文章是否已经瞄准预设的读者？是否为读者量身定做？如果做的是归纳推理，是否运用了充足的例证来证明结论？如果做的是演绎推理，演绎是否可靠？如果不可靠，是使用了错误的前提还是弄错了小前提或结论？如果使用了类比推理，类比

¹张勤.中学写作课程内容研究[D].湖南科技大学硕士论文,2009.

²James A.Reinking & Andrew W.Hart.(1986).Strategies for Successful Writing ,New Jersey:Prentice-Hall,144.转引自:叶黎明.语文科写作教学内容研究[D].上海师范大学博士论文,2007:159.

是否恰当?是否已经注意到比较项目之间显著的差异?如果使用了理性的或情感的诉求,这些诉求是否聚焦那些最能感染读者的情感?是否尽力避免个人主观倾向性?证据是否可靠、充实和合适?所援引的权威是否可信?他们有没有偏见?读者会不会认可他们的权威性?所做的统计是否能充分支持我的立场?我是否对统计结果作了过度引申?我的提议是否清楚明了?是否可以归入适当的类型,比如一个事实、一个行动或者一个价值观?我是否有效组织论据?我是否有充分的理由驳斥反对意见?

对于以上众多的“论辩文”知识,究竟应该如何处理?

课程设计者势必不可能把它们全部列为写作课程内容,否则将会因为课程内容的数量众多导致学生无法学习。至于选择哪些知识作为课程内容,除了需要考虑这些内容是否能够支持课程目标之外,还需要考虑这些内容是否能够支持学生为达成目标而开展的学习活动。我们知道,在学习“论辩文”写作的过程中,学生一般不会对以上内容完全无知,但也不可能全部掌握,选择哪些知识作为写作课程内容,可能就需要考虑学生在具体学习过程中的实际需求。

只有那些既能够支持课程目标又能够满足学生实际需求的课程内容才能够成为微型化写作课程内容。

这就意味着有些知识内容尽管能够支持课程目标,但是它如果不适合学生的学习需求,也会被排除在微型化写作课程视野之外。

二、写作课程内容的开发

(一) 我国写作课程内容开发的现状

我国写作课程内容的开发还相当薄弱。具体表现为目标空泛,内容稀薄,课程内容与课程目标之间存在缺乏学理关联的现象。许多写作目标缺乏有效的内容支撑,许多课程内容还有待于进一步审议或完善,因此研究写作课程内容的开发意义重大。

以记叙文写作课程内容为例。我们将美国《加利福尼亚公立学校英语语言艺术课程框架》¹中相关内容与2011年新版的中国《全日制义务教育语文课程标准》(修订稿)及2003年版《普通高中语文课程标准(实验)》中有关内容做一摘要比较,可以清楚知晓我国记叙文写作课程内容的实际状况并可以由此推论我国写作课程内容的整体情况。

¹董蓓菲.全景搜索:美国语文课程、教材、教法、评价[M].华东师范大学出版社,2009:44-57.

表 6-1：中美叙事写作课程内容对比

美（加州）叙事写作课程内容	中国记叙文课程内容
1 年级：写简短的记叙文（虚构的、自传的），描述一种经历。	第一学段（1-2 年级）
2 年级：根据自己的体验写简短的记叙文：按时间的逻辑顺序推进；描写背景、人物、物体和事件细节。	写想象中的事物，写出自己对周围事物的认识和感想。
3 年级：写记叙文：提供语境；用经过精心选择的细节来推进情节发展；使人理解所选择的事件使人难忘的原因。	第二学段（3-4 年级）
4 年级：写记叙文：叙述观点、评论或收集一件事或一种经历；运用具体的感性描写；使人理解所选择事件使人难忘的原因。	能不拘形式写下见闻、感受和想象，注意表现自己觉得新奇有趣或印象最深、最受感动的内容。
5 年级：写记叙文：确立一个情节，确立观点、背景和冲突；呈现而不是讲述故事事件。	第三学段（5-6 年级）
6 年级：写记叙文：确立并推进一个情节，呈现背景并提出一个和故事相匹配的观点；含感性的描写，运用语言发展情节和个性；运用一系列的记叙文手段如对话、悬念。	能写简单的纪实作文和想象作文，内容具体，感情真实。能根据习作内容表达的需要分段表述。
7 年级：写小说或自传性的记叙文：确定一个标准的故事情节线索（有开头、冲突、发展、高潮和结局）和观点；综合运用主要和次要描写，并确定具体的环境；运用一系列恰当的写作策略（如：对话、悬念、特定的行动、姿势和表情）。	第四学段（7~9 年级）
8 年级：写作人物传记、自传、短篇故事或记叙文：运用精心挑选的细节，叙述一个清楚连贯的小事件、一段经历或某种情况；揭示文章主题的重要性，或阐释作者对该主题的态度；运用叙述或某些策略（如：相关对话、特定的动作、背景描述、角色间的比较）。	写记叙性文章，做到内容具体充实。
9-10 年级：写作人物传记、自传性质的记叙文或者短故事：按顺序叙述事件，并且告知读者事件的意义；将情景和事件置于具体的场所中；描写具体的感官细节，某一场景的情景、声音、气味以及人物的具体行为、动作、姿势和感受，运用内心独白来描写人物的感受；使行为表现与时间、情绪的变化保持一致；有效使用外表、想象、变化景象和感受细节的描写。	高中必修课程
11-12 年级：写作人物传记、自传性质的记叙文或者短故事：讲述一系列事件，并且告知读者事件的意义；将情景和事件置于特定的场所中；描写具体的感官细节，某一场景的情景、声音、气味以及人物的具体行为、动作、姿势和感受，运用内心独白来描写人物的感受；使行为表现与时间、空间和戏剧化情绪的变化保持一致；有效使用外表、想象、变化景象和感受细节的描写。	进一步提高记叙、说明、描写、议论、抒情等基本表达能力，学习综合运用多种表达方式。
	高中选修课程
	1. 尝试诗歌、散文的创作；
	2. 留心观察社会生活，丰富人生体验，有意识地积累创作素材，尝试创作小说、剧本，相互交流。
	3. 广泛搜集资料，根据表达需要和体裁要求，对资料进行核实、筛选、提炼，尝试新闻、通讯的写作。
	4. 认识传记作品的基本特性，尝试人物传记的写作。

上述美国加利福利亚州 1-12 年级写作内容标准内容详尽具体,具有很强的可教性。特别需要关注的是,在加州写作课程中:在 1-6 年级这一阶段虽然只要求写笼统的“记叙文”但依然提出“虚构”与“自传”两类不同叙事方式的要求,并且从 7 年级开始就规定了有关“真实文体”写作的具体内容。也就是说,加州的这一写作课程内容具有这样一个明显的特征:随着学生年段的递增,有关课程内容越发具体明确并且不断细化深化。而相比之下,我国 1-12 年级的记叙文写作课程内容就显得相当稀薄并且十分空洞。

2000 年以后,王荣生等研究者开启了语文课程内容的研究。王荣生分析了我国语文课程目标与课程内容的现状后指出:我国语文课程内容与目标不一致,甚至截然相对;不少课程内容不正确,且数量不少;语文课程内容往往以一种极不确定的面目呈现,有时笼统得几乎没什么内容;许多迫切需要教的,却无内容;有时充塞着不少乱七八糟的内容等等¹。这一分析,对于写作课程也是合适的。

王荣生在梳理了我国写作课程整体状况后,对我国写作课程内容状况作出了如下判断²:文学写作基本上未被纳入我国写作课程体系中,文学写作教学内容完全为空白;“实用文”写作长期作为写作课程内容的重要构成,但面临“有名无实”的尴尬,在课程目标之下,缺乏明确、具体、适宜的课程内容;在写作教学层面中存在的事实上的“写作教学内容”,存在着教学内容混乱、芜杂并总体上依赖语文教师个人素养生产教学知识的现象。

总之,课程内容的缺失、稀薄与含混,原因很多,但与我国课程内容开发技术研究的不足可能具有较大的相关性。

(二) 我国写作课程内容开发的路径

从历史角度看,我国写作课程内容的开发研究有一个逐渐受到重视的过程,其间也有一定的成果,这些都是今后写作课程研究的重要资源。

20 世纪二三十年代,我国写作课程开创了以“文章作法”为主的写作课程知识开发研究,如夏丏尊、叶圣陶合编的《国文百八课》,通过 108 篇“文话”(以文体知识为主)为写作课程内容开发作了开拓性的努力,构建了现代学科层面上的写作知识体系³。一直到八十年代,写作课程研究以写作成品——“文章”为写作研究中心,从文章构成要素角度,开发了一些列课程内容:主题、题材、结构、表达方式……等所谓“八大块”的写作课程内容。1980 年代以后,写作课程研究视角逐渐由“文章”转向“过程”,遂开发出

¹王荣生.语文科课程论基础[M].上海:上海教育出版社,2005.

²王荣生.语文课程标准编制的历史经验与教训[J].课程·教材·教法,2008(1).

³叶黎明.论写作知识呈现方式的变革[J].课程·教材·教法,2010(2).

“认识——构思——表达”等写作知识内容。此后，又逐渐由关注写作过程转向为关注写作主体，开发出更为丰富的写作课程内容¹。

王荣生在总结 1956 年语文教学大纲编制的经验和教训之后得出如下结论：没有课程内容支撑的课程目标，必定落空；不指向课程目标的课程内容，绝不是合适的内容；课程目标的变化，必然要求课程内容做相应的调整；课程内容不变，变化了的课程目标注定不可能实现……语文课程标准的研制，要把重心放到课程目标的支撑研究上，放到课程内容的目标指向研究上，尤其要做好具体项目的研制这一基础工作。²

借鉴王荣生等人的研究，我们认为开发写作课程内容可通过如下两条途径实现³：

第一，对已经纳入写作课程的“写作知识”进行考察。一方面要对已经纳入写作课程的“学校写作教学内容”（实际上就是语文教材所传布的“写作教学内容”）进行考察。另一方面，要对由一些教师所开发的写作教学内容加以考察。主要考察语文知识的正确性：已经纳入教材的“语文知识”是否与学术界的研究相一致？教师所拥有的“语文知识”是否根据学术界研究的新进展，纳入了必要的新知识？或者废弃了陈腐的旧知识？

第二，研制应该纳入写作课程的“写作教学内容”。这需要考察写作教学内容与写作课程目标之间的关系。主要考察“写作教学内容”的有效性：语文教材和语文教师是否从相关学科中获取了足以达成目标的“语文知识”？已经纳入教材的“语文知识”与目标是否一致？能否足以达成目标？语文教师所拥有的“语文知识”与目标是否一致？能否足以达成目标？

李山林认为⁴：写作课程内容开发，必须以已经确定的写作课程目标为前提，选择合适的写作知识或经验为基本内容，然后依据写作心理规律组织这些内容，以形成一个能够支撑写作课程目标的课程内容体系。写作课程内容的开发，可借鉴国外的课程内容的分析框架，按“领域、项目、要素、要点”这一流程来开发语文课程要素。

叶黎明则从写作教学内容角度切入对写作课程的研究，对我国写作教学内容的实际情况进行考察，分别以实用文写作、文学写作与普通文写作为切入点，从课程、教材、教学三个层面研究已有的写作课程与教学内容是什么、为什么、影响如何等问题⁵。

荣维东试图构建一个“以文章知识为显性指标、以过程知识为策略路径、以交际语

¹陈果安.现代写作学引论[M].长沙：中南大学出版社,2008:4-6.

²王荣生.文课程标准编制的历史经验与教训[J].课程·教材·教法,2008(1).

³王荣生、张孔义.语文教学内容的课堂呈现[J].语文教学通讯(初中刊),2005(10).

⁴李山林.“语文课程内容”略论[J].教育理论与实践,2005(11).

⁵叶黎明.语文科写作教学内容研究[D].上海师范大学博士学位论文,2007.

境写作知识为母机”的“三维写作内容框架”体系，并提出开发写作课程知识的行动方略：用新知识观建构写作课程知识体系、筛选提纯我国传统写作知识、吸纳相关学科研究成果、参照国外写作课程内容、整理一线教师的实践知识¹。荣维东提出：我国中小学写作教学正面临着全方位课程重建工作。课程重建包含着目标重建、内容重建、教材重建、教法重建以及作文评价方式的重建。而内容重建是关键，由于内容的核心是知识，因此更新和重建“写作知识”应该作为写作教学研究的切入口。²

（三）对我国写作课程内容开发状况的审议

总体而言，近年来我国写作课程研究已经开始转向对写作课程目标与课程内容建设的关注，并使写作课程内容开发的研究逐渐成为研究的焦点。目前研究者对我国写作课程内容开发所提出的批评，大致表现为如下特点：

其一，写作课程目标缺少课程内容支撑，如对于“读者意识”，我国写作课程只提出笼统的目标却没有具体的教学内容，导致写作教学无法实施。

其二，写作课程目标与写作课程内容匹配不当，例如，对于写作修改只提出“文从字顺”这一教学内容，就不足以达成培养学生修改能力的目标。

其三，课程内容来源于课程目标的逻辑推演。

其中，第三点涉及写作课程内容的开发路径问题，需要做一番讨论。

以泰勒为代表的课程目标模式视域下的课程编制是一种自上而下的目标推演模式。目标模式是一种有条理的、系统的课程编制过程，它把一般的目标分解为具体的行为目标，并根据这些行为目标来选择和组织课程内容，最后根据目标实现与否来评价课程的成败，这是任何课程编制都离不开的。问题在于，这样的课程编制思路隐含巨大的风险。如果单纯依据课程目标来推演课程内容，而所谓的“目标”一般都依据某种理念确定，那么就很可能在课程设计过程中出现这样的偏差：一旦“目标”本身不够完善，则整个课程系统就很可能出现整体的偏斜。

例如，我国传统写作一直主张“修辞立其诚”，“辞达而已矣”，根据这一理念，我国写作课程始终重视真情实感，乃至在2011年版语文课标中，“写作要有真情实感”依然被列为初中阶段写作目标的第一条。在此目标之下，写作课程内容就很容易延伸出要写“真人真事”而将“虚构”排斥于课程内容之外，甚至在大型考试中还有这样的规定：

¹荣维东.写作课程范式研究[D].华东师范大学博士论文,2010.

²李海林、荣维东.作文教学改革的突破口:写作知识重建[J].中学语文教学,2009(7).

必须写亲身经历的事¹。那么,将“真情实感”作为写作课程的重要目标究竟是否合理呢?对此有学者做过分析:“真情实感”有其合理成分,但仅仅依靠真情实感并不能保证高质量的写作教学;而过分强调真情实感,可能把写作教学引向褊狭的路子。因为整体性、体悟性、意向性的感性思维方式,和分析性、逻辑性的理性思维方式是人类重要的两种思维方式,写作作为一种思维外化活动,应该综合运用两种思维方式。但是我国中小学写作教学却大肆张扬真情实感,似乎有了真情实感就可以解决作文教学中的一切问题,这种过分偏向感性思维方式,严重忽视理性思维方式的作文教学,导致学生主观抒情有余,理性表达不足,擅长文学化散文化的写作,拙于理性思考和研究性写作,缺乏应对现代生活的全面写作能力。²

再如,我国写作课程还有一个重要的前提观念,即“反映生活”,于是“生活是写作的源泉”遂成为我国写作课程设计的指导思想。于是“观察生活”就顺理成章地成为写作课程基本目标之一。因此写作课程突出对现实的感受与描绘,而忽略了对现实的交际与应对。这样,我国写作课程目标与课程内容之间就基本形成一种“链式”的推演特征:写作必须基于“真情实感”,而写出“真情实感”必须写好“真人真事”;写好“真人真事”就必须进行认真细致的观察,因此,“多角度地观察生活”就成为实现“真情实感”目标的课程内容。在“观察”成为“真情实感”这一目标的课程内容的同时,“观察”本身的重要性又使其成为写作课程的第二目标,依据“观察”又衍生出一系列写作课程内容,如“抓特征、有感受”“多角度、写细节”等。在此目标之下,写作教学加强与生活联系的“生活化作文”理所当然成为写作课程的重要内容。写作课程内容便呈现如下特点:既然需要“观察生活、反映生活”,则体验生活、描绘生活就成为写作课程的主要内容,而“描绘生活”的诉求则在文体上侧重抒情、描写类文章,因此,我国写作课程要求文章生动形象、富有表现力就成为顺理成章的要求。 ..

这样从预设的课程目标推演出的写作课程内容所造成的写作教学现状人们早已非议多多。这实际上是线性地通过目标推演课程所造成的必然结果。目标模式下写作课程内容必定受限于写作课程目标。目标模式有其简易、可操作的优点。但是,正如学者所指出的那样,目标模式也有着不可避免的短处:首先,目标都以行为方式界定,则课程就会趋于那些可以明确识别的要素,于是那些难于测评难于被转化为行为的内容就会从课程中消失;其次,行为目标把学习分解为各自独立的部分而不是把学习作为一个整体,

¹宫艳芬.质疑中考作文要求[J].中学语文教学,2005(7).

²魏小娜.认知写作:开发作文教学内容的新尝试[J].语文建设,2010(3).

这有违学习规律；更重要的是，由于人们知识的有限性，预先规定目标很可能不适合实际情况。杜威认为，目的不应该是预先规定的，而应该是教育经验的结果。目的是在过程中内在地被决定的，而不是外在于过程的¹。

三、微型化写作课程内容开发的原则与策略

微型化写作课程建构的一个重大转向就是从关注写作知识的体系转为关注学生写作的困难。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矫治。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注定无法毕其功于一役，因此，微型化的写作课程内容就成为改进学生写作状态的较为合适的选择。而微型化写作课程内容的开发遂成为写作课程设计的重要环节。

微型化写作课程不以系统的写作知识内容的传授为目的，而是针对学生写作过程中的具体困难与问题，确定符合学情的课程目标、确定针对性的课程内容设计合理的写作活动，使学生在写作学习过程中获得有效的学习支持。

（一）微型化写作课程内容开发的原则

微型化写作课程内容的开发需要依据如下原则：

原则一：依照传统的“目标-内容”模式开发写作课程内容

从课程目标的规定中确定相关的写作课程内容，一直以来都是传统课程内容开发的主要路径，并且这一模式在国外已经非常成熟，形成了一套行之有效的操作规范。尽管“目标—内容”这一线性的课程内容的开发模式在国外已经开始受到质疑，但在我国，这一模式的运用还是比较生涩的。

应该说，我国写作课程目前还没有真正实现完全依据“目标—内容”这一模式开发合宜的写作课程内容。其一，目前我国写作课程目标存在着含混、笼统等不足之处，依据这样的目标开发写作课程内容就显得非常困难。例如，我国写作课程目标多数都是比较空泛的能力目标而缺少内容目标和活动目标。只有当内容目标与活动目标丰富之后，依据目标开发课程内容才能够相对顺利地实施。也就是说，我国写作课程目标的现状制约了课程内容的有效开发。其二，写作课程目标本身有可能存在问题。以往确定写作课程目标经常是基于学科知识逻辑预设的结果，这些预设的写作课程目标与实际的写作学情之间具有较大差距，脱离学生写作实际需求，无论是课程目标还是课程内容，对于学生而言都是没有意义的。

¹施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京：教育科学出版社,1996:85-86.

依据目标开发课程内容的这一原则早有定论，兹不赘述。本论文将侧重讨论写作课程内容开发的第二原则。

原则二：在课程目标与学情的交集点上开发写作课程内容。

在图6-1中，A为写作学情，B为课程目标，C为二者的交集部分即微型化写作课程内容。只有在兼顾A、B的前提下，才能做到既最大限度地利用现有的课程研究成果，又同时顾及学生写作学习的实际状态。

微型化写作课程内容开发的基本原则就是兼顾当下的写作学情与既有的写作课程目标。之所以确定这一写作课程内容开发原则，大致有如下几点理由。

从现代课程论的视角来看，写作课程内容是为了实现课程目标所需的事实、概念、原理、技能、策略、态度、价值观等。但是，在微型化写作课程设计中，写作目标和写作课程内容都是基于学情确定的，由于学情的复杂性，课程目标与内容之间就有着极为复杂的关系，因此仅限于“目标—内容”一个单向性维度逻辑推演可能不适合写作课程内容开发。

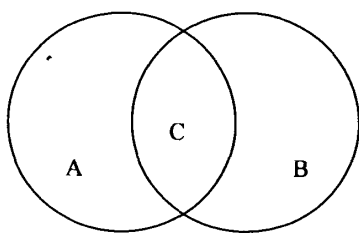


图 6-1: 写作目标与学情的交集

如果说，从“目标—内容”维度开发写作课程内容可以建构一个比较完善的理论上的课程内容体系；那么，从“学情—内容”维度开发则可以建构符合写作学习者实际需要的实用型的课程内容系统。基于学情的课程内容不追求内容之间的系统周密，但高度关注课程内容与学习者之间的密切关联。换言之，在这一维度中，写作学习者的实际需求就是写作课程目标，而满足其需求的知识内容就是课程内容。

写作学情主要包括学习者在面对具体学习内容时的具体需求、有关知识经验等内容；包括学习者在学习某一具体内容时与学习环境的互动经验。因此，当微型化写作课程设计者分析出具体的写作学情后，即可依据学情特征开发相应的课程内容。

例如，在叙事写作学习过程中，写作者在进行叙事写作时遇到的一个老大难问题就

是“写不具体”，往往三言两语简单叙述一个事件的梗概了事。而语文教师为了指导学生“写具体”也是绞尽脑汁，例如，要善于运用描写，要详略得当……但效果一直不明显。究其原因，多半是没有切中学生写不具体的真实“学情”。

也就是说，如果只是从“目标—内容”维度看，“运用描写”、“详略得当”这些知识内容是可以支撑“写具体”这一课程目标的。但是，为什么在实际教学中没有取得预期的效果？因为这些课程内容没有满足学生的写作需求。这时最需要的是立刻引入“学情—内容”维度，从学生写作学习需求的维度来审视合宜的能够支撑课程目标的课程内容。

学生为什么“写不具体”？或者说学生写不具体的困难在什么地方呢？其实问题并不复杂，这就是文字的线性特征和生活的全息性特征之间的矛盾导致了学生难以写具体。生活的全息性特征意味着很多东西是同时发生的，但是在叙述过程中却只能逐一叙述这些同时发生诸多内容，于是学生在叙事时就会经常受到叙事线性特征的限制，结果导致忽略了那些同时发生的其他事件，于是单薄空泛的叙事就成为必然的现象。这时，学生“写不具体”这一问题的真实学情就显现出来：缺少立体化叙述事件的意识与方法。当分析到这样的学情之后，周子房确定了如下目标¹：“写具体”需要“拉长时间”让叙事立体化，让学生理解“作文里的时间”可以根据写作的需要任意拉长的道理。并可以由此开发出如下课程内容：

1. 初步体会“生活里的时间”和“作文里的时间”的不同：要求学生将教师在几秒钟内完成的动作写下来，尽可能写长。

2. 结合多媒体软件中 NBA 篮球视频片段“姚明灌篮”与日本动画片《灌篮高手》中的“流川枫灌篮”片段，让学生理解“生活时间”和“艺术时间”的不同。

3. 结合多媒体软件动画“小姐下绣楼”让学生进一步体会“艺术时间”是可以拉长的。

4. 运用软件提供的例文进一步验证和丰富拉长“作文里的时间”的方法。

5. 运用拉长“作文里的时间”的方法写写课堂活动——飞“飞机”。让学生先列写作提纲，然后分组各写出文章的一部分。

6. 让学生结合自己的生活经历，说说生活中的哪些情景或现象可以用课堂所学的方法进行写作。结合这部分的讨论，布置学生的课后作业。

这一设计取得了良好的效果。在分析学生课后完成的作文状况后发现，八年级的学

¹ 参见：周子房. 写作学习环境的建构——活动理论的视角[D]. 华东师范大学博士论文, 2012:176-182.

生在写“飞纸飞机”这个两秒钟内完成的事情平均字数达到 523 个，写得最长的同学竟然写了 1037 字；全班 30 位同学，25 位能将“飞飞机”过程具体地、多方位地展开来写。最值得肯定的是：学生还在老师的帮助下，还进一步结合自己个人的体验总结和提炼出拉长“作文时间”的方法：描写（含外貌、动作、语言、心理、环境等描写）、联想、想象、插叙和倒叙等。

微型化写作课程内容开发基本理据何在呢？

我们知道，微型化写作课程不求面面俱到，而是聚焦核心困难，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，写作课程知识内容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变成纯粹知识的学习。

写作课程内容兼有“大空间”与“小世界”两种属性：一方面，随着写作课程研究的不断深入，写作课程内容在不断递增，这使得写作课程越来越成为难以掌握的巨大知识空间（大空间）；另一方面，每位写作学习者在实际写作中所能够有效应用的写作知识资源只是一个有限的小世界。在广大的知识空间与实际运用的小世界之间，迫切需要进行有效的联通，否则，诸多写作知识资源对学习者的而言就如同信息的“汪洋大海”，最后会淹没写作者。从实际需求来看，那些游离于学习系统之外的，没有与学习者需求相联结的课程资源通常是缺乏实用价值的。因此，提升学习资源实用性就必须与特定的学习者需求相捆绑，从而把学习资源和学习者联结起来，实现易沟通、自组织、可持续的“小世界效应”¹。这就是写作课程内容微化处理的基本理据。

下列一个出自《美国语文》教材中的案例可以说明微型化课程内容的重要作用。

说服性文章微型写作²

选择一个对于你来说很重要的事件，然后写一篇文章说服别人接受你的观点并采取行动。使用一个因果关系的组织结构来对你的读者表明采取行动的结果——或者不采取行动的后果。

写作技巧重点：因果关系的组织结构

为了说明一件事之所以发生或者将要发生的原因或方式，使用一个因果关系的组织结构来连接你的观点。按照以下两种方法：

叙述一个原因——也就是某件事已经发生或将要发生的证据——然后陈述从这

¹胡小勇.信息化环境的“小世界”现象与学习资源设计研究[J].远程教育杂志,2009(1).

²马浩岚译.美国语文[C].北京:中国妇女出版社,2009:200.

个原因中产生或将要产生的结果。另一种方式：陈述一系列互相关联的结果，然后再通过你的证据论证产生的原因。

构思 想一想你要表达的主要观点和你将需要作为支持的证据。为了帮助你收集原因和结果的证据，请使用下表：

题目： _____

原 因	结 果

写稿

在一段短序中清楚地陈述你的观点。对你想成单独段落观点进行展开，把你的观点按逻辑顺序组织好。参考你的原因和结果列表来展开讨论。

修改

重新阅读你的草稿，在必要的地方添加细节使你的论证更加有力，把所有的因果关系都表现清楚。

【案例分析】

从课程内容角度看，本课例最大的特点是课程内容单纯集中——因果关系的组织结构。说服力写作可能涉及到的课程内容非常之多，但将“因果关系”作为课程内容既便于学习也便于检测，也可以有效促进学生的写作学习。围绕这一核心内容，设计者又进一步开发了更加具体的课程内容：叙述一个原因，然后陈述从这个原因中产生的结果；陈述一系列互相关联的结果，然后再通过必要的证据论证产生的原因。

围绕这一核心知识，则有完整的写作过程学习，这又使得该微型化写作课程不再是一种简单的“识记”知识过程而是“运用”知识的过程。

由此看来，微型化写作课程的要义在于：在明确学生的写作需求之后，需要确定满足这一需求的合宜的知识，并且能够将这些知识转化为学生易于接受的明确的知识 and 具体的例子，借此可以开发诸多有效的写作课程内容。

（二）微型化写作课程内容开发的策略

参照目前微型学习研究的成果，微型化写作课程内容的开发大致有如下策略¹：直接利用或改造已有资源；分解或抽取巨型内容(Macrocontent)；由统一了消费者和生产者身份的特别角色创建生成。具体阐释如下。

^[1]Arnaud Leene. The MicroWeb- using microcontent in theory and practice[DB/OL].http://www.microlearning.org/micropres_07/m12006_presentation_leene.pdf.2007-09-19.

1. 直接利用或改造已有资源

这意味着教师需要直接从现有的写作课程内容中选取与所确定的微型目标相匹配的课程内容。已有的写作课程内容中，有大量的知识可以直接利用或略加改造后作为微型写作课程内容。

例如，针对学生写作经常出现中心散漫芜杂这一问题，有的写作教材中提供的知识就非常有效，可以直接移用¹。

“一字立骨法”——在构思文章时，选择一个和中心思想紧密相关的关键字或句连接文章所有的材料，从而形成文章的骨架。具体可分为“以事物本质为特征”为“立骨”之字、“以事物表现特征为特征”为“立骨”之字、“以事物某种共同点为特征”为“立骨”之字。

“一句经纬法”——以诗歌、炼句经纬全篇，以人物话语经纬全篇，以概括性句子经纬全篇。

2. 分解或抽取巨型内容

传统写作课程中存在许多宏大的知识，这些知识由于过于宏大，在教学中难以运用，或者由于课程内容杂多，反而淹没了真正有效的写作知识。如能将这些知识加以分解或从中抽取出微型化的知识，对于写作教学指导将产生非常有效的作用。

在写作课程中，类似的“分解”思维屡见不鲜。例如，曾经让许多学生获益的著名的“过程写作法”，其主要特征就是将学生的写作行为分解为可管理、可操作的几个部分：预写作（prewriting）、起草（drafting）、修改（revising）、校订（editing）、和发表（publishing）。而其中任何一个环节，例如“修改”环节，如果笼统要求学生修改，就使得写作教学大而无当，只有对“修改”这一宏大知识进行微化处理，从中分解出较为重要的微型内容，才能指导学生进行有效的“修改”。为什么我国写作修改教学多集中于“错别字病句”等错误的修改？这其实恰恰在一定程度上证明了“写作修改微型化”的必要性。因为，在作文中，“错别字病句”这些错误是具体明确的，是微型化的，是可以一个个予以准确解决的。只是由于这些问题并非写作关键性问题，所以虽然较为微型化却不能解决关键问题（当然，如果学生文字表达水平极为低下，则这样的微型课程也是必要的）。由于目前我国写作课程中真正合宜的“微型修改课程”尚未建构，教师在教学中就只有被迫让学生修改这些较为细节的修改，如果教师能够就“论点和论据、首尾与呼应、段落衔接”等较高层级上的一二处错误指导学生修改，

^[1] 诸灵康.初中作文学本（九年级分册）[M].上海教育出版社,2012:61-62.

则其修改效果一定会显著增加。

3. 由统一了消费者和生产者身份的特别角色创建生成

这是微型写作课程的最大特点所在。微型写作课程主要是基于学生写作实际问题确定课程目标，基于课程编制者的实际水准确定课程内容。当前课程开发越来越强调“使用者开发”，微型写作课程就是融合了课程“消费者”与课程“生产者”这两大要素之后的产物。

例如，学生在进行“空间描写”时经常出现描写混乱等问题，教师经过分析发现，学生在描写空间事物时面临的主要困难在于：作者必须“把同时感受到的事物（空间）分先后（时间）组成线性表达程序”，但是，线性的表达往往不易“使读者在头脑中重现空间位置”，正是由于这一矛盾造成了“空间描写”的困难。如何解决这一写作困难？目前的写作课程并没有提供必要的知识。作为写作教师，章熊老师受“参照物”理论启发开发了恰当描写空间事物的微型知识内容：以某一空间中的某一物体为参照物，围绕这一参照物按一定顺序描绘周围事物，从而将立体空间事物转化为便于进行线性描写的事物¹。

经过教学验证，这样的知识非常有效地解决了学生空间描写次序混乱的现象。这一知识的消费者是教师，生产者也是教师，是一种真正的微型写作行动研究。

微型化写作课程的价值在于：它首先基于学情确定写作课程目标，然后在参照目标与学情的基础上确定写作课程内容，这样，就从以往单向线性的目标确定方式转化为双维度的复合式课程内容开发方式，这在一定程度上可能有助于纠正上述线性逻辑推演写作课程内容可能出现的偏差。

微型化写作课程应该在“课程目标”与“课程内容”两个维度上都做到真正地基于学生的学习需求。因此，开发合宜的写作课程内容必须从目标系统和学情系统两大维度着手进行，在两个维度的交汇之处获取有效的课程内容。

通过以上分析，我们可以大致得出如下结论：我国传统写作课程内容的开发主要是基于课程目标所作的逻辑推演，或者是教师个人写作经验的上升，或者是横向相关学科知识的移植。但是，这些课程内容的开发都忽略了写作学习的主体——学生，没有对学生写作学习的具体情况加以审查分析。

目前我国写作课程中，虽然课程内容越来越丰富，能够支持写作课程目标的内容也越来越多，但这些知识普遍存在一个明显的缺陷，那就是：忽视了对写作主体这一

¹章熊.我的语文教学思想历程[J].课程·教材·教法, 2011(10).

决定性因素的关注。根据现代学习科学的基本原理可知,脱离学生知识背景而提出的课程内容对于学生的学习总体上是无效的或低效的。因此,写作课程内容的开发研究必须引进“学情”这一重要的维度。

依据上述原则,我们提出微型化写作课程内容开发的若干路径。

现分别阐释如下。

第二节 依据目标开发课程内容的三条路径

微型化写作课程也需要依据目标开发课程内容,只不过这些目标来自学情分析而不是单纯源自写作学科理论。为进一步分析如何从目标导出合宜的课程内容,我们需要借助课程论有关原理来阐释微型化写作课程中目标与内容之间的关系。

课程目标与课程内容之间的关联始终为课程设计者所关注。2011年颁布的《义务教育语文课程标准》,对十年前的《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》的修改达200多处¹。其中一项修订将实验稿中的“课程目标”修正为“课程目标与内容”,表明了学界对语文课程目标与课程内容之间关联性的高度关注。

由于我国写作课程目标一直以能力目标表述为主,我国写作课程内容的开发目前还无法自如地运用“目标—内容”模式来开发课程内容。这也是本论文认为不应该简单采用“目标—内容”模式开发写作课程内容的原因之一。

我国写作课程目标大致有“内容目标”、“能力目标”和“活动目标”三类,依据目标我们可以开发“写作知识要素”方面的课程内容(例如“写作内容知识、写作技能知识、写作态度知识”等内容),也可以开发“写作活动要素”方面的课程内容,如“写作知识的学习活动、写作技能的训练活动”等内容。

从已有的研究看,王荣生较好地阐释了语文课程目标与内容之间的复杂关系²。

王荣生从目标的不同表述方式角度将语文课程目标分为“内容目标、能力目标、活动目标”三类(如表6-2所示)。

¹赵小雅.访义务教育语文课程标准修订组召集人温儒敏[N].中国教育报,2012-03-01.

²王荣生.语文课程标准编制的历史经验与教训—1956年语文教学大纲述评[J].课程·教材·教法,2008(1).

表6—2: 语文课程内容与课程目标的三种对应关系

目标类型	相互关系	解 说
内容目标	属于	课程内容属于课程目标，是课程目标的直接构成部分
能力目标	达成	课程内容能有效地达成课程目标
活动目标	相符	课程内容跟课程目标相符合

在分析了这三类目标与课程内容之间的相互关系之后，我们可以确定依据课程目标开发写作课程内容的三大路径。

一、依据内容目标开发课程内容

所谓“内容目标”是指学生需要学习的内容，关涉的是“学什么”的问题。

在以“内容目标”为主的学科（如“数学、历史”等），课程内容与课程目标之间多数是“属于”关系，“内容目标”本身就是“课程内容”。因此，对于这类课程，一般只需将课程目标转化为课程内容即可。

当课程目标是“内容目标”时，“课程内容”与“课程目标”是同义语，学习这些内容本身就是课程的目标。这时，目标与内容之间呈现一种“属于”关系。课程内容成为课程目标的直接构成部分。

我国写作课程总体上属于“能力目标”，在这类以“能力目标”为主要表述方式的写作课程中，通常只规定了达标文章的若干标准，并以此标准来衡量评判学生的写作水准；至于学生如何达到这一水准，一般没有具体适切的内容予以支撑。因此，许多目标虽然指明了总体方向，却缺少具体可操作的内容予以支撑。但是，对于少数“内容目标”，还是可以采用“分解”策略使得写作课程目标具体化为可检测、可操作的课程内容。

所谓“分解”，意即从写作课程“内容目标”中分解出较清晰的课程内容。也就是说，采用“分解”策略，可以将比较上位的课程目标加以适当分解，使之具体化。在对现有课程标准中的有关“内容目标”进行分解的时候，必须确保“目标”与“内容”之间的匹配，使得“内容”足以支撑“目标”。

例如，在《义务教育语文课程标准》（2011年版）中第四学段的写作课程目标有如下规定：

写作时考虑不同的目的和对象。根据表达的需要，围绕表达中心，选择恰当的表达方式。合理安排内容的先后和详略，条理清楚地表达自己的意思。运用联想和想象，丰富表达的内容。正确使用常见的标点符号。

这段规定就可以分解如下内容：内容1——写作目的和对象、表达需要、表达中心；内容2——内容先后与详略；内容3——联想和想象；内容4——常见的标点符号。以上内容可以分别达成如下目标：恰当选择表达方式、表达条理清楚、表达内容丰富、标点使用正确。

仅以“写作时考虑不同的目的和对象”为例。这一目标属于典型的内容目标。根据这一目标，我们至少可以分析出如下两类写作课程内容：一是“写作的目的与对象”知识，一是“考虑”不同的目的和对象的知识。

在我国现行教材中，就有不少通过对课程目标的具体分解来实现课程内容开发的例子。例如，人教版高中语文教材（实验修订本）第一册第三单元中关于“想象和联想的表达功能”一节就是对课程标准中“目标”具体分解的一个例子。

【想象定义】想象是人脑对记忆中的表象进行改造并创造新形象的过程。

想象功能：第一，利用事物间相通、相近、相似或相反的关联，丰富突出事物的形象性。第二，根据已有的经验和认识，对未来进行想象。第三，大胆虚构，超越时空，突破现实生活的限制。

【联想定义】联想是我们平日常用的一种心理活动过程，例如从这件事想到那件事，从这个人想到那个人等等。

联想功能：拓宽思路，弘扬题旨；丰富和加深文章的内容。

联想方式：同乡联想、反向联想。

现行课程标准相关目标的表述是：“运用联想和想象，丰富表达的内容。”在这里，课程目标是“丰富表达的内容”，课程内容是“运用联想和想象”。上述教材也确实将该条写作目标作了一定程度的分解，例如分解出“联想和想象”并细化为二者的“定义”和“功能”。但是，这些知识多半是关于“联想和想象”的陈述性知识，了解这些知识当然是必要的，但是对于“运用”这一目标却没有相应的课程内容。显然，如果为了达成“运用”目标，就需要提供更多的程序性知识，即“如何运用”想象和联想的知识，而不能够仅仅是关于联想和想象“是什么”的知识。如果尚未达成“如何运用”这一目标，则“丰富表达的内容”这一目标就更加无法实现。

国外写作课程在这一方面体现得相对突出。

同样以“培养读者意识”为例。国外写作课程都将“读者意识”作为重要的课程目标，并据此开发了大量的写作课程内容。例如，《英国国家课程·英语》就在每一个学段

都对作文的“读者意识”分别做出了具体的要求¹：在第一阶段“学生应该知道自己所写文章的目的，并学习给不同的读者写作”；在第二阶段“指导学生面向不同的读者群而写作，例如，老师、同学、学校或社区中其他的孩子和成年人，以及想象中的读者”；并且在修改的时候要求学生“辨别作者与读者群之间的关系与熟悉程度，并随之调整写作的口吻”。随着年段的递增，达成“培养读者意识”这一目标的写作课程内容也越来越深入、丰富。

著名的《美国语文》教材更是开发设计了许多活动作为支撑“读者意识”目标的写作课程内容²。在该教材各章节中经常可见通过如下两种方式开发有关的“活动内容”：为学生的写作设定不同的读者、为学生布置写日志体和书信体的写作任务。

现简介如下：

1. 设置读者对象

《独立宣言》一课：在1776年12月的一封信中，乔治·华盛顿写道：“我疲倦得快死了。我想这场游戏快要结束了。”给华盛顿写一封信，表达你听到潘恩的散文之后的想法。

《穿越大峡谷》一课：写一份到大峡谷观光游览的广告。你写出的标题和文章要能吸引读者们在下个假期里去探索那“地球上最壮观的景象”；想象你是一名记者，1805年8月17日你也在麦里韦泽·李维斯当时所处的现场。写一篇新闻报道那天的事件。

2. 布置写作任务

《罪人在愤怒的上帝手中》一课：任务1——写日记——假设你是克奈克提卡特，恩菲尔德的一名虔诚的会众。在一篇日记中描述你在听完爱德华兹整整六个小时的布道后的感受；任务2——写公开信——作为爱德华兹，写一封公开信，为导致你解职的行为做出辩解。解释你公开指责会众的原因。

对笼统的写作课程目标进行分解，从而形成较为具体的、可操作的知识内容，这一课程内容开发路径在许多教学案例中都可以见出。请看管建刚老师的一个案例：

寻找故事的曲折点³

1. 欣赏

师：姚舜琦的《给收音机做手术》，我很欣赏。有请姚舜琦上台。

师：请你点击鼠标。姚舜琦点出一句，大家读一句。

¹黄可心.向《美国语文》学习“读者意识”[J].教学月刊(中学版),2010(8).

²马浩岚译.美国语文[C].北京:中国妇女出版社,2009:62;93-94;165.

³管建刚.作文,寻找故事的“曲折点”[J].小学语文教学,2011(4).

- 想有一台收音机，妈妈答应了。
- 货到了，却是散装的零件，要自己安装。
- 不难，我按着说明书装。
- 电路怎么也焊不上。
- 爸爸来帮忙了，安装成功。

（师在黑板上，画出“曲折图”）



师：姚舜琦的作文，抓住了“曲折点”，作文充满了曲折感。曲折感是吸引读者的一大法宝。有请金豪同学，他的《捉蟋蟀》也充满了曲折感。（金豪点击鼠标，大家读句子）

- 听到蟋蟀的叫声，我暗中惊喜。
- 刚到眼前，叫声又断了。
- 蟋蟀又叫了。
- 等我张开手一看，什么也没有，只有几根杂草。
- 原来它逃到我的脖子上。
- 怎么也抓不着。
- 我想出一个好办法，终于抓住了蟋蟀。

（师在黑板上，边听边画出与上图类似的“曲折图”）

师：做人要“直”，作文要“曲”。你在写作之前，要琢磨故事的曲折点。（板书：作文，寻找故事的“曲折点”。生朗读）

2. 练习

师：写第一次炒菜，你觉得会有哪些“曲折点”？

生：盐放太多了。

师：嗯，太咸了，是个曲折，怎么办？

生：我就放水，可是又太淡了。（众笑）

师：太淡了，再放点盐？（众大笑）这是个曲折点。

生：还没有煮熟，以为好了，就盛起来。

生：再煮，结果煮的太烂了，也不好吃。

生：菜盛起来，才发现，有一个虫子在里面，没洗干净。

师：这些都是“曲折点”。你把“曲折点”找出来，把“曲折点”写详细，作文一定精彩。可是，我们的生活不是电视剧，很多故事真的没有什么曲折的地方。有一位同学炒菜，一帆风顺，请看——

3. 转入

切好菜——油热了，放菜入锅——炒了一会，放佐料，熟了——大家一尝，很好吃。

（众笑）师：这么顺利，怎么办？

生：换一个曲折的故事写。

师：不，不用换。表面看，菜炒得很顺利，然而，他的内心没有波折吗？比如切菜的时候——

生：担心会不会切到自己的手上。

师：油热了，菜要倒下去了——

生：担心油会不会炸到手上，脸上？

师：菜烧好了，大家要品尝了——

生：担心别人尝了，觉得不好吃，会说太咸或者太淡什么的。

师：你看，表面看起来一帆风顺的事情，其实内心里并不一帆风顺。（板书：作文，寻找内心的“曲折点”。生朗读）

师：寻找“曲折点”，不要只看外在的事情，还要从自己的内心反应去寻找。这样，你就打开了寻找曲折点的又一扇大门。

4. 比较

师：一位同学写“第一次炒菜”，写故事的曲折，多放盐，再加水，水多了，淡了，再放盐。（生笑）另外一位同学主要写内心的“曲折”，表决一下，你更喜欢哪一类型？（绝大多数学生喜欢第二类）

生：我喜欢内心感受的“曲折”，我觉得能够找到“内心的曲折”很不简单，而且，内心的话，会更加打动人。

师：老实说，我也更喜欢第二类。因为，事件本身很曲折的，并不很多，内心感

受的曲折，却是经常发生的。你一旦有了寻找“内心的曲折”的本领，那么，小小的、简单的事儿，都能够成为你笔下的好素材。

记住，写作文前，寻找“曲折点”，那就叫“构思”。

【案例分析】

这一叙事类写作课程的基本目标是“增加叙事文章的曲折感”。

依据这一目标，管建刚老师分解出了两大课程内容：“事件的曲折点”和“内心感受的曲折”。对于有趣的事件，不妨设法“寻找事件的曲折点”；事件本身没有过多的“曲折”时，管老师又给学生介绍另一种“曲折”——内心感受的曲折。这两个知识简单、明确、管用，学生易于理解，便于操作，短短一节课，学生就可以理解、内化并且运用得相当熟练。

需要指出两点：其一，上述课程内容的开发可能来自于教师对“叙事理论”的通俗化运用，但“事件的曲折”和“内心的曲折”这两点微型课程知识又显然是从学生的习作中提取的。从相关学科知识和学生的写作实际的结合点上提炼微型课程内容，这是内容开发的重要路径。其二，教师在教学中始终是将两点课程内容融入于学生的写作实践活动之中的。在活动中教授课程内容知识，在运用课程内容知识中完成写作活动，这是微型化写作课程实施的一大特点。

需要明确的是，以上叙事写作主要指的是“真实叙事”，如果是虚构类叙事，则教师所应该侧重教给学生的课程内容就应该是如何巧妙合理地“创造事件的曲折点”或者“人物内心感受的曲折点”。

二、依据能力目标开发课程内容

“能力目标”是指学生在什么方面所应该达到的水平，关涉的是学到什么程度的问题。当课程目标是“能力目标”时，设计微型化写作课程就必须提供具体的课程内容以便达成课程目标。这时，课程目标和课程内容之间所呈现的主要是一种线性的对应关系。课程设计者需要开发出最利于实现目标的课程内容。

写作是一种能力，写作能力总体上是“素养目标”。写作素养仅仅凭对知识的记忆和理解是不能形成的，它要通过一定的行为训练或实践才能获得。如新课标规定7~9年级的议论文写作教学目标：“写简单的议论文，努力做到有理有据”。这个目标单凭记住有关议论文的文体和写作知识是难以达成的，必须在相应的知识规范下进行一定的议论文写作训练才能达成。可见，与素养目标相应的教学内容就不能仅仅是知识，还需要必要

的训练和实践，或称为活动内容。这些活动内容通常不包含在教学目标的表述中，它需要根据目标达成的需要和学生形成相关能力的规律来设计、组织和建构。

对于“能力目标”，需要区分出两类不同的课程内容：①知识内容：程序性的支撑知识与陈述性的概念知识；②活动内容：能够支撑知识内容达成目标的写作活动，或者本身作为写作素养的写作活动。

例如，课标规定“写记叙文，表达意图明确，内容具体充实；写简单的说明文，做到明白清楚；写简单的议论性文章，做到观点明确，有理有据”等即是。“能力目标”一般不直接规定课程内容，是一种对期望学生达到结果的描述(即“是什么”)。写作课程内容与写作能力目标之间存在的这一关系，可以称之为“达成”关系，也就是通过某种其他途径实现课程目标。“达成”关系属于“目的—途径”领域，作为“途径”的课程内容，一般具有多种可能性与选择性。例如，要实现“自信负责表达自己观点”这一目标，其实就有多种可行的途径。

但是，由于“能力目标”之下还存在另外一种课程内容，这类课程内容并不是完全指向目标，却是实现目标所不可缺少的内容。例如，如欲达成“自信、负责地表达自己的观点，做到清楚、连贯、不偏离话题”这一写作目标，学生就需要学习一些概念知识，如“观点”、“话题”、“连贯”等等，但学习这些陈述性知识内容本身并不是写作目标所在，换言之，即便学生能够准确理解“观点、话题、连贯”这些知识内容的意义，也未必就能够“自信负责地表达自己的观点”“清晰、连贯、不偏离话题”。要实现这样的目标，除了掌握“观点”、“话题”、“连贯”这些知识以外，还需要掌握如何达成“自信负责地表达自己的观点”的有效知识。也就是说，课程目标是让学生养成合适的话语行为，而不仅仅是掌握这些知识内容；但是，这些知识内容却又是养成合适话语行为所不可缺少的。这些内容，实际上属于一种“中介”知识，处于“课程目标”与“课程内容”之间的桥梁式内容。

依据“能力目标”开发写作课程内容，需要采用以下几种方式。

(一)“提炼”

所谓“提炼”，意指在写作课程标准中，如果只有目标的阐释而无具体的内容，课程设计者就必须借助规定的“目标”从具体文本中或听说读写的实践经验中提炼出相应的课程内容。

例如对于“写记叙性文章，表达意图明确，内容具体充实”这样的写作课程目标，就需要结合不同体式的作品（如“个人叙事、寓言故事、小说”等）来确定具体的“表

达意图”和所表达的“内容”，同时还要从写作经验提炼出一些关于如何“明确”表达意图、如何使得内容“具体充实”的种种具体办法。以实现“内容具体充实”目标为例，褚树荣老师的一个课例可在一定程度上体现“提炼”课程内容的若干特征¹：

为实现内容“具体充实”的目标，教师将课程内容定位于“如何感受”“如何体验”的策略教学上。教师在写作课堂上播放马思聪的《思乡曲》让学生感受，但这一课例的精华在于教师设计的课程内容——引导“感受”的策略。在学生听完音乐并各自讲了个人感受之后，教师也与学生交流了自己所写的听后感，并且从自己的写作体验中归纳出如下三点策略：

1. 唤醒自己的人生体验；
2. 文化的介入；
3. 知人论世，触及作者的灵魂。

这一课例的意义在于：为实现“内容具体充实”的目标，教师确立了以“如何体验、感受生活”的策略作为写作课程内容。这一课程内容的确立既体现了对写作从“物”到“意”的转化规律的认识，又考虑到学生实际的写作困难——认识的贫乏。尤其值得指出的是，当课程标准中没有、教材中没有、一般写作学著作中也很难找到如何实现“内容具体充实”的课程内容时，教师从个人的写作经验中“提炼”了以上3条写作课程内容。从实际效果来看，这些内容是有效的。

（二）移植

也就是根据目标需要，从相关学科中移植必要的课程内容。

仍以记叙文写作的基本目标——“表达意图明确，内容具体充实”——为例。

对于这样的记叙文写作课程目标，目前我国课程标准还没有提供与目标相匹配的恰切的课程内容。有些研究者则借助相关学科的研究成果来开发与这一目标相应的支撑性内容。例如刘海涛就借助叙事学理论开发了实现“内容具体充实”这一目标的课程内容：延宕²。

所谓“延宕”，就是当叙述流程进行到一些关联着叙述主旨和作品深层意蕴的叙述材料时，就应该放慢叙述节奏，加大叙述力量，大量铺排生活细节，使文本的叙述时间长过生活事件实际发生的时间。

制造“延宕”有两种主要方式：一是铺排艺术时空相同的生活细节来重复关键性的

¹褚树荣.课堂里的教学内容[J].语文学习,2005(12).

²刘海涛.叙事类文体的基本模型[J].语文世界,2009(7—8).

叙述材料；二是叙述内涵相同但艺术时空不同的另一生活细节。

这些课程内容的开发，使得实现课程目标成为可能。

三、依据活动目标开发课程内容

“活动目标”指明学生要进行什么样的听说读写活动，并期望在这些活动中进行相应的语文学习。比如，“就共同关心的热点问题，搜集资料，调查访问，相互讨论，能用文字、图表、照片等展示学习成果”等，就是“活动目标”。当课程目标是“活动目标”时，课程内容就是与这一活动指向相符的语文活动。

在写作课程领域，有许多需要学生完成的具有特定指向的学习活动。

例如，要求学生开展随笔写作、日记写作等活动。这些课程内容与课程目标大多是“相符”关系，学生参与这些活动本身就是课程的目标。之所以设计写作活动目标，是因为有许多目标是难以量化、难以分割，也是难以预设、难以在短期内进行评价的（例如，态度目标），这时，让学生参与写作实践活动本身就是一种合理的选择。在写作实践活动中，学生处于一种“浸润”状态，处于一种真实的情境之中，可以从中习得许多一时难以明确化但是却至关重要的课程内容。

写作学习属于一种特殊的实践活动，因此，写作知识的学习活动和写作技能的训练活动就显得格外重要。微型化写作课程必须开发众多的“活动内容”来支撑课程目标。活动是写作课程的重要因素，却也是认识最为混乱的一个概念，为此，需要对“活动”做一番厘清工作。而要明确“活动”对于写作学习的价值与作用，有必要追溯“活动理论”的来龙去脉并准确定义“活动”的基本内涵。

（一）活动理论视域下的“活动”

活动理论起源于康德与黑格尔的古典哲学，形成于马克思辩证唯物主义，成熟于前苏联心理学家维果斯基、列昂捷夫与鲁利亚。在这一理论中，“活动”被视为人类生存与发展的基本形式，是人类与客观事物交流与改造的过程。

20世纪60年代以来，许多研究者开始重视“活动”在学习过程中的重要作用，并阐述了活动的功能与作用。皮亚杰探讨了活动对于认识产生的意义。他认为活动是知识的来源，是认识产生的基础。而列昂捷夫则揭示了“活动”在“主—客体”之间所起的中介作用：在主体学习特定的知识、技能和策略等客体对象过程中，“活动”起到了极为重要的“中介”作用。

在活动理论视野中，“活动”具有如下基本特征¹。

1. “活动”具有“主体性”特质

这是活动的本质内容之一，是人的主体性存在和发挥作用的现实形式。“活动”的实质是根源于人的内在的活动倾向(需要和价值取向)并受控于主体的意识和自我意识。列昂节夫认为人的活动与人的需要、动机相关联，而将活动过程中的动作与目的相对应，强调动作不是活动，尽管两者之间在一定条件下可以相互转化²。人的主体性是具体的，它依赖于人的各种活动；人的活动因为有了“主体性”这一特质从而有别于生物性的“反射”、“反应”、“冲动”，区别于各种机械的“工具性行为”(列昂节夫称之为“动作”、“操作”等)。因此，一旦主体性丧失，“活动”便失去了其最本质的特征。

课程学习层面上的所谓“主体”指的是学生，对主体的分析实质上就是对学习者的学情分析。微型化写作课程设计必须建立在对主体分析的基础上，必须充分理解主体的认知水平，情感、技能水平等特征，只有这样，才能确定合理的课程目标并组织有效的课程内容等。

2. “活动”具有“对象性”特质

人的任何活动，不管是简单的活动，还是复杂的活动，都指向一定的客体对象。所谓“客体”，指的是主体希望影响改变的对象。

课程设计的“对象”指的是课程目标与课程内容。作为学生学习客体的课程目标与课程内容一方面需要根据主体的情况设计(依据学情)，另一方面又要依据对象本身的规律性要求(依据知识对象特征，例如，社会需求以及学科内在规定性)，它是主观性与客观性的统一。

学生的学习活动同样也具有对象性，学生所学习的对象大致可以概括为两类：一类是以实物形式存在的客观事物和客观环境，另一类是以心理映象或符号形式存在的心理表象、情感、观念、知识内容等。在课程学习过程中，那些作为客体的课程内容都是既具有主观性又具有客观性的。

以往的课程设计和教学，通常关注的是对象的“客观性”，但是，如果只限于“客观性”就不成其为“对象”，具有“对象性”的学习内容一定与主体具有密不可分的关系。这一特性就是微型课程始终关注从“学情——内容”维度开发课程内容的基本依据。

3. 活动具有“整体性”特质

¹参见：王园.活动教学中的活动方式有效性研究[D].西南大学年博士学位论文,2010.

²列昂节夫.活动·意识·个性[M].上海:上海译文出版社,1980:67-75.

活动的整体性包括如下两方面的涵义。

一是活动的结构具有整体性。

完整的活动是由内部活动和外部活动两部分构成的,“活动既包括物质的、实践的,又包括智力的、精神的操作;既包括外部的,也包括内部的过程。”所谓内部活动,主要指主体的内部心理活动,主要包括知、情、意三个方面,在写作学习中表现为学生内在的构思与表达冲动等行为;所谓外部活动,主要指实物性的操作活动和实验活动等,在写作学习中表现为学生的搜集资料、社会调查、讨论和书写修改等外在的动作行为。

二是活动的过程具有整体性。

学生的学习过程本质上是学生主体内部活动与外部活动双向转化的过程,是一个由外而内、由内而外的观念活动与物质活动相互联系、相互作用、相互转化的过程,是学生主体活动内化和外化的统一。学习的内化过程,就是学生的外部感知和操作活动经过不断的概括化、简缩化、言语化并逐步形成概念的过程,是外部的物质感性活动向内部的心理活动(表象、思维等)的转化过程。

4. 活动具有建构性特质

活动的建构性是指活动主体在活动过程中集中体现出的自主、能动、创造的特性。主体活动在本质上是一种指向活动对象的合目的性的主动建构、积极探索、不断改造的过程。建构主义学习观认为,知识不是由他人从外面强加进去并由主体被动接受的,也不是主体自身生长出来的,而是在主体与环境的相互作用中逐步建构的,而这种相互作用的中介即是主体参与的各种各样的活动,建构的过程正是主体活动的过程。

总之,活动是学生学习的主要途径,可以促使学生在活动中获得多方面的经验,实现知识的多种建构。活动理论为设计基于学习者的课程奠定了理论基础。

西方课程与教学设计者曾经以烘烤糕点的隐喻来解说活动学习:学习烘烤必须通过烘烤活动的学习而不是通过别人告知有关烘烤的知识,在学习烘烤的过程中,通过让学习者完成相关烘烤任务,并在任务中教给学生需要的内容知识。听某人谈论某个领域所学到的知识远远不及在那个领域实际工作教给你的知识。因此,“活动”是有效学习的基本保证。

但是,活动却不必然导致学习的发生。在写作课程领域同样如此。

（二）写作课程论视域下的活动

1. 写作活动不等于写作学习

2013年11月,李·舒尔曼在第十一届上海国际课程论坛上的专题报告中指出:人类的学习需要参与大量的活动,但这并不意味着只要参与活动就必然实现了“学习”的目的,事实上通常只有少数的活动体验才蕴含真正的学习能量¹。舒尔曼追问道:学生从活动体验中获得学习的关键是什么呢?活动性体验、学习经验和一般的经验有何区别呢?是什么阻碍我们从经验中学习?是什么原因使得“熟能生巧”这一转变过程变得困难重重?舒尔曼认为,虽然有些活动经验非常重要,但是,经验所具有的如下四大特征使得学生从活动经验中学习变得相当困难。

其一是活动经验容易被遗忘。虽然人们在从事某种活动中可以获得大量鲜活的体验,但是,这些经验主要是一些极为感性的印象,人们在活动之后就会很自然地忘记其中许多细节,因此,人们很难完整地保存自己所从事的各种活动的经验。

许多写作研究结果都证明了这一点。

1980年中期,美国学者希洛克搜集了1963-1982年间的有关写作教学的实验研究资料500篇,从中筛选出最具代表性的报告68篇。希洛克运用元分析法分析了六类写作教学内容对提高写作能力的效果后得出结论,大量写作活动对于学生的写作水平的提高的效果率只有0.16²。

荣维东曾经介绍三个考察阅读与写作对于提高学生写作技能效果的实验研究³。每个实验中,一组学生进行经常性的写作训练,另一组写的较少(其中一组根本就一篇没写)却用了更多的时间来阅读。实验表明:简单地经常性地增加写作,并不会相应的导致写作能力的提高。大量的写作活动对于写作水平的提升没有直接的相关性。Heys在1962年以9-12年级高中生为对象开展实验:“写作班”一周写一篇作文,并由教师严格地“订正修改”;而另外的“阅读班”三周写一次并每周在课上花费时间来阅读。在学年终,两组都有明显的进步,但“阅读班”在阶段写作测试中比“写作班”在作文内容、组织、技巧、措辞和修辞方面有更突出的表现并且获得较高评级。De Vries则在1970年在五年级学生中作过类似研究:一组学生每周写两篇作文,另一组不做任何写作练习,却拿出更多时间来在课上和课下进行阅读。而对两组在作文方

¹ 李·舒尔曼.理解和谨记:经验带给我们的挑战和机遇[J].上海教育·环球教育时讯,2013(11).

² 张肇丰.从实践到文本[M].华东师范大学出版社,2011:65-68.

³ 荣维东.多读比多写更利于提高写作能力[J].语文学习 2009(6);荣维东、朱建军.译国外作文教学实验结果综述[J].语文建设,2009(5).

面的得分评价发现：“阅读组”在随后的随笔测试中的各种单项类别（内容、技巧、组织、语法、词汇、短语等）上都有更突出的表现。Christiansen 在 1965 年则在两组大学新生中开展此类实验：一组一个学期写了 24 篇作文却没有阅读；另一组只写了 8 篇作文并阅读大学生散文选。结果证明，两组都有提高，但没发现明显不同。

这意味着，试图通过大剂量写作活动提升学生写作水平是难以奏效的，而学生之所以开展了大量的写作活动但是在提高写作能力方面却收效甚微，原因之一，可能是遭遇了经验的遗忘。学生从写作活动中，可能获得丰富的感性经验，但是这些感性经验如果没有被具体化、知识化，势必容易导致活动之后的大量遗忘。

其二，活动中的经验通常是模糊的，活动之后人们对这些经验容易发生记忆错位或变化，从而形成对经验的一种错觉。这些错误的经验可能成为学生今后写作的负面知识，可能一直影响着学生的写作活动。

我国写作课程与教学中的常态是，通过大剂量的写作训练或者范文仿写进行写作教学，希望学生通过这些活动以“自然习得”的方式自我领悟写作奥秘，虽然有些学生可以一定程度上自我领悟一些写作技巧，但由于没有明确具体的写作知识指导，学生从写作活动中可能获得许多变形的乃至错误的知识。

学生经常在以往写作活动中习得一些个人化的知识，并且这些知识通常是以一种默会知识的形式存在于学生头脑中，这些知识虽然学生无法明言，却在事实上支配着学生的写作行为。如果这些知识本身存在错误，对于学生的写作行为将造成严重的影响。例如，学生在叙事写作中经常运用一些非常奇怪的所谓“写作知识”，如文章开头必有“比喻句”或者“排比句”，还特别注重运用“夹叙夹议”手法，喜欢在叙述一件事情之后结合文章中心观点发表一番议论。这些知识通常源自学生在以往写作活动中自然习得或对自身写作经验的一种简单的甚至是错误的知识归纳。这些知识显然没有经过审议，因此不免存在错误或扭曲的认知。但是，正是这些知识成为学生唯一的或者主要的写作知识并在事实上支配着学生的写作实践。

其三，即便对经验的记忆准确无误，经验天然具有的“惯性”将使学习者容易拘泥于以往的写作“经验”，从而无法从经验中抽取新的思想或利用经验触类旁通举一反三。

在写作教学中，教师经常发现，学生有直接移植以往成功写作经验的强烈冲动。学生在写作中经常简单地运用自己曾经获得过良好结果的某一方式应对一切写作任

务而不考虑所面临的写作任务的具体要求及特点。例如,学生在某一次作文中因为运用“对比论证”得到教师肯定,则此后在一系列写作中无论写哪一类文章都无一例外地运用“对比”。经验确实具有这样的特性:容易使学习者变得保守怀旧从而难以接受新知识新事物。

2. 有效的写作学习通过“活动”实现

近年来,学习科学研究者已渐渐认识到动机、情绪,以及社会文化境脉对学习者的概念转变的重要影响。学习研究渐渐摆脱了认知发展心理学的实验室传统,被置于广阔的社会文化境脉下,研究者因此发现了学习与教学的一个重要悖论¹:只有学习者自己才能够炼制与自身相容的意义体系;但是,学习过程取决于一系列的复杂因素,学习者凭借自身的知识能力发现炼制知识所需要的全部要素是非常困难的——特别是在极为有限的课堂教学时间内,这几乎是一项不可能完成的任务。正是在这个时候,教师和教学环境表现出他们的全部意义。教师虽然不能直接作用于学习者的学习,但是他可以精心设计一个富有意义的研究问题、学习情境、学习活动,以激发学习者的学习愿望,让学习者感受到关联和挑战,让学习者在一定的境脉中开展学习活动。

有效的写作学习的发生必须依赖有效的写作学习活动——即学生通过完成包含明确写作知识的写作学习活动来实现写作学习。

写作学习活动的客体对象可以是客观世界,也可以是学生包含学生写作情感、知识等内容在内的写作能力与素养等。学生通过写作活动,可以直接干预现实生活;也可以通过写作活动,深化、细化或体系化自己的思维与情感,增强自身感受、思考的能力或表述自己感受与思维的能力。这两个方面是互补的,不可割裂的。从写作课程与教学的角度看,写作学习活动的对象既是学习者主体,同时也是客观世界。写作学习活动既指向学习者内在的发展,也指向外在于学生的客观世界。

李山林首先从语文学习的层面研究了语文活动的构成²。他认为语文课程内容是依据语文课程目标选择的语文经验要素,它由语文学科知识要素(间接语文经验)和语文活动内容要素(直接语文经验)两大部分构成。李海林从学习内容的角度将语文学习分为“认知类”和“体验类”两大类别,他认为“活动”是语文课程与教学的基本内容³。“认知类”学习的对象是知识概念,“体验类”学习对象则主要是“活动”。

¹ 王美.概念转变.参见:高文等编著.学习科学的关键词[M].华东师范大学出版社,2009:196.

² 李山林.语文“课程内容”略论[J].教育理论与实践,2005(11).

³ 李海林.“搞活动”是语文课堂的基本教学形态[J].中学语文教学,2009(5).

学生的“写作学习活动”具有一般实践活动所具有的共同特征，但也有其特殊性。它不以变革客观世界为直接目的，而是借助一定手段，通过学生的主体活动，在做中学，在学中做，目的在于塑造学生的人格品质和创造能力，促进学生主体发展。可以说，写作学习活动的客体对象主要是指写作学习者本身的主观世界。写作学习活动将学习主体、学习客体贯通为一，融为一体。

写作课程的基本目标是让学生“用知识”而不是“懂知识”。当然，合宜的写作课程首先必须提供必要的“写作知识”，但是，还必须设法让学生对这一特定的写作知识能“运用”有“体验”，也就是说，只有写作知识在被“运用”被“体验”之后才能成为写作学习的主要内容。因此，写作课程与教学就应该由过去侧重传授“写作知识”转变为开展“写作活动”。写作课程之所以需要“活动”，就是因为“实践”的需要，因为“实践”的基本途径就是“搞活动”。

当然，“搞活动”并不是在重复自然状态下的实践活动，而是潜藏着一定语文知识的写作活动。写作学习本质上是学习者对写作知识的运用。写作课程与教学的基本目标是使得学生通过写作学习尽快由写作“新手”成为写作“专家”。所谓专家，意味着是能够有效使用知识和技能达到目标的人。因此，写作学习的关键是促使学生学会有效“使用”写作知识和技能。

根据学习科学研究的结论可知¹，具有实践性的学习（如“基于项目的学习”）一般都以“活动”为基本学习的方式，其典型特征都在于使学习者通过“应用知识”来“学习知识”。最好的应用知识的途径，就是设计与专家研究活动类似的任务情境使学生参与其中。正如杜威所言：学生参与到真实的有意义的任务中，且任务类似专家所从事的工作时，学生就会对学习材料形成自己的理解，从而实现知识的内化。只有当学习者在活动中根据自己的经验与外界交互并积极建构意义时，真正的学习才会发生。参与真实世界的活动，模拟专家的研究过程，在具体的情境中学生能够更加方便地了解任务与活动的价值与意义。“学习是置于情境之中的活动”²。只有通过设计一系列学习活动来创设教学环境，在与学生的交互作用中，促进学生概念体的转化，才有可能培养学生的写作素养。通过逼真的学习境脉，沟通学习者去境脉化的学校课堂和真实世界之间的隔阂，使学习者把学习作为一种乐趣，体验在真实情境中调用知识

¹R.Keith Sawyer.剑桥学习科学手册【C】.徐晓东，等.译.北京:教育科学出版社,2010:377-378.

² XINNING PEI, Jian ZHAO, Bin ZHU Mei HE, Ying YE, Tao WU. GREEN INDUSTRY, CIRCULARECONOMY, AND CULTIVATING ECOLOGIVAL LITERACY OF CITIZEN: AN EDUCATIONAL DESIGNFOR AUTHENTIC SCIENCE LAERNING. Bioed 2008 Conference, Burgundy: Autun, Auxerre, Dijon, FranceC. 2008 (2008 国际生物教育大会论文)

的快乐，并以此进一步激发学习者学习的兴趣和积极性。

人们已经达成共识：写作学习活动有其特殊性，写作学习活动的目的主要不是为了探索、验证写作知识，而是为了获取写作经验，改善写作能力。写作的实践性特征要求写作课程与教学不能单纯地介绍写作知识，也不能简单地进行一般的“日常活动”，而应该开展大量的有助于写作知识内化、写作能力养成的“活动”，这些活动必须是基于“写作”的关于“写”的活动。

（三）写作课程活动内容的认知误区

长期以来，我国写作课程对于写作的实践性特征的认识一直存在偏差。或者表现为忽视写作学习的实践性，将写作学习课程等同于一般的知识课程，注重系统全面的静态写作知识的传授。或者对写作学习的实践性特征存在认识误区，认为实践性就是不断让学生“多写多练”，因此不断让学生参与各种社会活动，但这些活动只是单纯的“活动”而非“写作活动内容”更不是“写作学习活动”。

写作课程在追求活动中存在若干误区与歧途。

其一，写作学习活动主体性的缺失。

所谓的“主体性缺失”指的是在写作课程与教学中，教师误将“活动”视为“操作”与“训练”，从而消解了活动者的“主体性”。传统课程与教学研究与实践中确实有不少所谓的“活动”，但这些“活动”的主体性特征却一直没有得到充分的体现。

学生在被教导、被告知的前提下参与各种活动，其中有“写的活动”，也有一些教师设置的各种日常活动。例如，教师让学生赛跑、跳绳、春游、秋游，然后让学生着手写作，似乎开展了这些活动就相当于进行了写作实践。还有的教师让学生学习范文习作，然后要求学生模仿范文学习写作，试图通过学生阅读活动来促进学生写作能力的习得。正如王荣生所分析的那样¹：许多教师以为，让学生写了，学生写出来了，就是写作教学。但这实际上只是让学生进行了某种“写作活动”而已。“让学生写了”，其实不过是一个写的过程；而“学生写出来了”，指的是结果或活动的产品，然后由教师对产品进行评定。在这一过程中，当然或多或少学生也会有所收获，因为在完成写作任务的过程中，或许会有一些学生获得某些启发；而在教师的评定中，有时也会夹杂评点，或许有学生能从中受到切实的帮助。但是，总体而言，“写作学习”的成分还是相当稀薄的。这只是带有自然学习性质的“写作学习”，或是模仿性的操练，

¹王荣生.关于“语文教学内容”问题的思考[J].中学语文教学,2010(9).

其成败全靠机缘，有无所获全赖学生自身的努力与悟性。

正像研究者所概括的那样，我国写作教学中存在着企图以搞活动作为写作课程的唯一内容，以搞活动来代替写作课程内容的现象¹：教师通过在课堂上“制造生活”的方式来生产教学内容，而这些所谓的生活又往往就是学生日常生活的拷贝，是“把现实生活中的某些情、景、事、物搬进课堂，真实地展现给学生”，如家庭生活(炒菜)、游戏娱乐(跳绳比赛、看电影)等。教师通过这种“复制”的方式，把生活内容直接灌注进课堂，然后再要求学生把这些生活“内容”灌注到作文中。这种写作课程取向的弊端在于：以“搞活动”为写作课程与教学的目的，认为“搞活动”就是写作课程的唯一内容，是写作学习的唯一方式，认为“活动”一番、让学生“动手做”本身即成为写作课程与教学的目的，“做”本身被认为比“做什么”更重要。对于这种观念，当年杜威就曾经斥之为“真正的愚蠢”。杜威认为，“目的”与“途径”是相关的，却又是不同的，双方彼此需要，任何一方都无法取代另一方²。

单纯的“搞活动”绝不是“写作实践”，让学生开展“拔河、炒菜、切西瓜、擦皮鞋……”等各类日常活动并不是真正意义上的“写作活动”，一旦将这些“日常活动”作为写作课程的内容，就可能导致将简单的现实生活复制在写作教学之中。在课堂中开展这些活动并没有明确的目的与意义，也失去了这些活动所依存的生活境脉。学生被教师直接安置在这一活动之中，实际上是一种完全脱离了实际情景的“生活行为”，这类活动既失去了在现实中作为“活动”的特征，也不属于写作学习过程中的“写作活动”。学生不知道为何进行这些活动，更不明白这些活动如何成为写作学习内容，因此学生的自主性、能动性就难以得到充分发挥，学生作为活动主体的主体地位没有得到落实。因此，传统意义上的“搞活动”是一种学生被动参与的、观念活动与实践活动相脱离的不完整的活动。

其二，写作知识内容与写作学习活动的疏离与冲突。

在写作课堂上，教师也会开展一些写作活动，并且还会传授给学生若干写作知识。但是，学生所学的“写作知识”与其所从事的“写作活动”之间却没有实质关联。学生并不是在运用具体知识的过程中开展相关写作学习活动。

一位教师曾这样指导学生写作“开头段”³。在一堂课上教师介绍了十余种文章的

¹叶黎明、种海燕.生活贫乏说和课堂写作教学内容[J].中学语文教学参考,2009.

²多尔.后现代课程论[M].北京:教育科学出版社,2002:19.

³根据郑桂华 2012 年 11 月上海师范大学“国培班”专题报告录音整理.

开头方式，如“开门见山式”“设喻式”“名句引用式”“情景描摹式”等——这时，学生在课堂上所进行的活动只是教师讲授学生静听知识的接受式学习方式。随后，教师提供若干开头段让学生分析指出某段属于哪一类开头——这时，学生在课堂上所进行的是活动属于判断概念与事物是否一致的比较活动。最后，教师要求学生依照范文仿写几种开头方式——这时，学生确实是在进行写作活动，但除了掌握几种不同类型的文章开头段的静态知识外，教师并没有教给学生如何写作、为何写作这些不同类型的开头段的知识。在整个写作活动中，学生所参与的“学习活动”要么是与写作无关的活动（如阅读开头段的“阅读活动”），要么主要是模糊的模仿尝试活动（如仿写开头段），而运用具体知识指导写作活动并以此获取感性体验和直接经验为目的的操作活动和实践活动却几乎没有得到落实。

这就是我国写作课程与教学中的常见现象：教师在教学中讲授了大量静态的写作知识，但是，这些知识总体上与写作学习活动真正的需求之间缺乏内在关联，例如，上例中“开头段的若干方式”这类知识与“开头段写作活动”所需要的知识是不匹配的；同时，所进行的学习方式与所希望达成的目标也是不匹配的，例如，“辨析各类开头段”的活动方式与“写作开头段”的学习目标是脱节的，而“模仿开头段”对于达成“写作开头段”这一目标也是低效的。

总之，写作学习的目的在于让学生学会“如何做”而不仅仅是知道“是什么”的知识。但是，长期以来，我国写作课程内容基本上是向学生传授事实性的知识。在我国写作课程内容中，记叙文写作需要学习“时间、地点、人物、事件”等静态的知识内容，而不是让学生学习“如何叙事”的基本技能。

其三，学生以脱离境脉的方式学习写作。

在我国写作教学中，还存在这一种现象：课程与教学内容中，既有知识内容，也有活动内容，并且二者之间也确实能够相互匹配。但是，学生所学习的写作知识与所参与的写作活动却经常与真实的写作和真实的生活分离。

例如，在写作教学中，教师经常传授、学生不断训练的是如何运用“排比句”如何大量引用古诗文使得文章“有文采”的所谓写作知识，这些完全基于应试的写作教学，既有违日常写作规律，也不符合写作在日常生活中的常态。这使得在学校中的写作学习成为一种非常奇怪的特有的校园写作类型，一旦脱离学校情境走入社会就成为百无一用的文字游戏。在这样的写作学习活动中，学生确实学习了一些写作知识，也确实

运用这些知识开展了一些写作活动，但是这些写作活动最终却成为一种没有实际作用、脱离了实际需求的抽象的活动：学生在不断“活动”，却不知道为何“活动”，也不知道所从事的“活动”究竟意义如何。于是，写作“活动”就异化为机械的操作与模仿。

（四）依据活动目标开发两类写作活动内容

综上所述，依据写作活动目标开发活动式的写作课程内容具有重要的意义。我们将依据写作活动目标开发的课程式活动内容分为两类。

其一，开发知识蕴含式写作活动内容。

学生在真实自然的写作交际活动中自然习得基本的语言规范和基本的写作方法。学生在写作实践活动中，可以领悟学习写作活动中所潜藏的知识内容。这类课程内容就是让学生在日常写作交际中学会如何依据交际对象和交际目的选择表达内容、表达方式，运用适宜的表达手段达到交际目的。在学生参与这些活动过程中，许多难以明晰化无法运用言语表达的感受体验将成为学生的情感与认知背景，乃至成为学生的默会知识并在今后的写作实践活动中深刻地影响着学生。这一类型的学习就是母语学习特有的“习得”。没有一定量的习得，就无法形成基本的态度和能力。

在“活动”中习得知识，这是知识蕴含式写作活动的基本特征。应当说，这种在“活动”中获得的知识是宝贵的，但仍是不足的。因此，必须开发另外一类明晰的课程知识内容。

其二，开发知识明示型写作活动内容。

王荣生教授曾以一个例子说明两类写作活动的本质区别¹。

在写作学习中，许多学生都能够熟练地使用代词来使自己的文章前后贯通、上下衔接。这种经验是学生在日常交际活动中自然习得的，主要是一种默会知识，学生虽然能够熟练而正确地运用这一手段，却并不能清晰地意识到这一手法的本质——通过代词与先行词之间的语义联系并以此为衔接手段把上下文连贯起来。因为，这一知识只是学生在阅读与表达实践活动中感受摸索出来的语感性质的知识。

此时，教师如将学生在活动中获得的某种朦胧的感受加以明确化，并最终形成明晰的表述——确保语言的连贯可以通过“寻找代词与先行词之间的联系”予以实现，这时学生朦胧的感受性的知识状态就转化为明晰化的知识，学生就有可能把握住这一知识的关键在于“语义不确定”并且“需要依赖先行词”，这时学生就会发现同样是人称代

¹王荣生. 语感、语识与语文实践活动[J]. 语文教学通讯(初中刊), 2006(10).

词，第三人称代词能起衔接作用而第一人称代词不能，因为后者的使用不需要先行词。经过这样一番学习，学生明显提高了语言表达连贯流畅的水平。

知识蕴含式写作活动与知识明示型写作活动有着很大的不同。如果说，前者是在“活动”中习得知识，这些知识通常是默会知识；那么，后者则是通过“活动”学得知识，这些知识一般是明晰性的知识，这些知识也是微型化写作课程的主要课程内容。

微型化写作课程设计者开发或选择合适的明晰化的写作知识，通过对这些知识的组织，使学生掌握相关知识并进而形成相应的能力。这是知识的“学得阶段”，是学校教育的重心所在。

第三节 依据学情开发写作课程内容的两条路径

微型化写作课程可以借助“目标—内容”的课程内容开发模式开发课程内容，也就是说，微型化写作课程在开发课程内容时依然需要遵循课程内容开发的传统路径。

但是，采用单一的“目标—内容”维度来开发写作课程内容，也可能有一定的局限。此时，就必须引进一个新的内容开发的维度，即“学情——内容”维度。

一、从学情的“内容维度”开发课程内容

从学情的“内容维度”开发写作课程内容意味着写作课程内容必须来自于学生学习某一具体写作内容当下所产生的学习需求。

如前所述，没有脱离学习内容的抽象学情，写作学情一定是学生在完成具体写作任务时所形成的实际需求。所谓“写作学情”，就是学生在完成某一特定写作任务、学习某一特定写作内容所呈现出的实际状态。要开发适合学生需求的写作课程内容，还必须基于学生所学习的“课程内容”。

于是，这里就出现了一个看似矛盾的现象：通过内容开发内容。但这一矛盾其实是可以解释的。

学生在学习某一课程内容时，对于这一内容一定不是完全一无所知的。课程设计者此时关注的应该是：在应然状态中，某一特定的课程内容一般包含几个要素；而在实然状态中，学生对于这一内容具有掌握了哪些要素。在对照分析两种状态之后，课程设计者就可以大致确定学生学习最需要的某一要素。

也就是说，学生当下的具体学情与众多学习内容之间往往存在一个“交叉点”，这一

交叉点就是需要确定的写作课程内容。

这就是依据学情的“内容维度”开发课程内容的理据所在。因此，与其说是“开发”课程内容，不如说是“选择”课程内容，因为这一课程内容开发过程实际上不过是在若干课程内容中遴选出能够满足学生写作需求的内容而已。

因此，基于学生学习需求的微型化写作课程，必须让学生完成一定的学习任务，通过对学生完成学习任务的状况分析把握学生的学情才能开发出具有针对性的课程内容。

这里以两个案例说明微型化写作课程是如何从学情的“内容维度”开发课程内容的。

郑桂华老师曾在不同省份、面对不同的学生采用过不同的“描写”教学，并且都取得了较为理想的效果。教学之后，学生普遍由不会描写到初步会描写，由个别同学会描写到普遍会描写，学生由原来朦胧地模仿描写到知其所以然地自觉描写。这两个案例对于开发微型化写作课程内容的研究具有丰富的启发意义。

案例一：“有什么写什么”¹

郑桂华老师面对的是初一学生。郑老师拿出一张图片，让三位同学上讲台来描写图片中的情景。一个男孩子很认真很热情的上讲台来写：“两只青头鸭，结伴在碧绿的江水上嬉戏。它们沐浴在早春的阳光中，欢快的叫着，互相在水上追逐，拍打着翅膀溅起一堆珍珠似的水花。真是春江水暖鸭先知。”

写完后，下面听课的上千人热烈鼓掌，那小男孩得意的不得了。老师们为什么热烈鼓掌？因为大家觉得学生写得很好了。有一个教研员后来很真诚对郑老师说：学生写得那么好，我真担心你下面的课怎么上。已经写得那么生动了，你还能怎么叫他写得更生动更具体呢？于是，郑老师让同学们仔细对照图片和那位同学的描写。同学们一看，怎么回事？他写得和照片上的图像完全不一致。图片上根本没有那位男孩所描写的内容！

第二位学生的描写问题也很大。

1. “那水平如镜的湖水”——用比喻确实用得很流畅。

2. “一对鸭子在泛清波。瞧它们悠闲自由的样子，不时探头入水寻找鱼儿，不时扭头整理身上的羽毛。”——看看照片，鸭子有探头吗？有扭头吗？都没有。但是学生却凭自己的想象这样写了。为什么会这样？

3. “它们无忧无虑的游着，与湖水形成一幅美丽的风景画。”——请问，美丽的风景画是什么样的一种风景画？这完全是用主观评价来代替描写，也就是说学生的描写中缺

¹郑桂华.描写的奥秘[J].语文学学习,2007(9).

少具体的展现和如实的展现，完全是一种个人的感受。

第三个孩子的描写也差不多，只是用了些诸如“淳朴自然、了无杂念、时间骤然停止”等词语，她用“淳朴自然、了无杂念”这些形容词用得很好，初一的孩子能够用这种词已经很厉害了，但是到底什么样子才是“淳朴自然”呢？图片中有吗？没有。这其实就是不具体，说明学生只会泛泛地运用一些自己未必清楚的词语。

郑桂华老师从三位学生的现场写作片段中分析出了如下学情：三位同学，都很会用修辞。但对于照片上的实际事物，他们却视而不见。图片上原本有湖水、有鸭子，但全班40个学生中居然有27个同学只写到一个对象，根本没有写到图片中的湖水和鸭子。于是，教师得出了基本结论：学生在描写时习惯于用想当然的内容来代替对描写对象的描绘。

郑老师依据这一学情，确定了这节课所要达成的目标：克服想当然，克服学生习惯性的用想当然来代替描写的毛病。克服“想当然”毛病的办法就是教会学生有什么写什么。照片上的鸭子原本是很安静的在游着，那么就不要去写什么“溅起珍珠似的水花”，没有水花你却写溅起水花，那就是无中生有。郑老师告诉学生：所谓的描写应该是“有什么写什么”，如实的展现描写对象，这是描写的第一要义。没有的东西就不应该无中生有地写出来，否则就不是描写。

案例二：描写三要素¹

在另外一次教学中，郑老师用同样的图片要另外一批学生描述。结果，许多学生面对同一幅画，绞尽脑汁只写出这些看来平淡的句子：

1. 画面上有一个湖，在水里，有两只小鸭子游来游去地玩耍。
2. 在清澈的水中，有两只可爱的小鸭子，你追我赶地嬉戏。
3. 在清澈的水面上，两只淡黄色的小鸭子在自由自在地游着，它们看上去很悠闲。

和上述课例相比，这一课例中的学生所做的描写确实很一般，对描写对象的描绘非常干瘪苍白。与多数学生遭遇的描写困难一致，“没啥可写”，这就是学生写作的真实状态。郑老师的这堂写作指导课依然首先从展露学生的写作结果开始，以此了解学生的写作起点，这是微型课程设计的重要原则之一。

于是，郑老师依据学生“没啥可写”的学情确定了一个具体的目标：让描写具体丰富生动。并据此确定了实现描写具体生动这一目标的三大支撑性学习内容：

1. “有什么”，使我们明白描写的对象；

¹根据郑桂华2012年11月上海师范大学“国培班”专题报告录音整理。

2. “怎么样”，使描写具体起来；
3. “像什么”，使描写变得形象起来。

【案例分析】

以上两个课例可以视为比较典型的微型化写作课程。

关于描写，已有的写作课程早有非常丰富的知识。例如，有“景物描写、环境描写、人物描写”等等，仅以“人物描写”为例，就有“心理描写、动作描写、语言描写、肖像描写……”不一而足。这些内容如此众多，是不可能完全作为写作课程内容让学生学习的。但以往的写作课程经常将这些写作知识一股脑地灌输给学生，从而导致写作学习的低效乃至负效。

微型化写作课程的要义是依据学情，依据学生在学习“描写”这一知识内容的过程中出现的具体学情确定课程内容。课程设计者必须在有关“描写”的知识内容系统和学生完成当下描写任务时所呈现出的知识掌握状况之间做一比照，从而确定最需要的课程内容。

上述两个课例都是基于学生的学情的教学，完全依据学生的实际需求确立了写作课程目标和课程内容。同样是描写教学，由于学生的学情不同，课程目标和课程内容就完全不同。

案例一所确定的目标是“克服学生习惯性的用想当然来代替描写的毛病”，根据这一目标开发出的课程内容极为简单：“有什么写什么”。案例二所确定的目标是“让描写具体生动”，支撑目标的课程内容则有“三条”——有什么、怎么样、像什么。由此看来，同样的“描写”写作专题，由于学生的实际状况不同，教师所确定的写作课程内容就完全不同。

这两个案例中所开发的课程内容并不完全是简单地通过“目标”进行逻辑推演的产物。事实上，案例中的课程内容完全是针对学生在描写过程中所体现出来的“写作学情”而开发的。

在案例一中，学生的语言能力很强，因此单纯的语言表达方面的内容自然可以不作为课程内容，但是学生在描写中暴露出的喜欢“想当然”（甚至为了所谓的“生动形象”不惜无中生有）现象而非常突出，为此，教师所确定的教学内容就是：“有什么写什么”，当然，这样的课程内容只能对当下这一群学生才有效。

这一案例的关键在于，郑老师所开发的关于描写的课程内容其实就来自于“描写”

的基本定义。只是由于学生没有一个正确的“描写观”，误认为描写就要追求“生动形象”，因此在写作中掺入大量“想象因素”。教师确定“有什么写作什么”并没有开发新的关于“描写”的知识内容，只是在已有的知识内容中选择出学生最需要的一点而已。

案例二中的学生呈现出的主要学情是：语言表述相对苍白干瘪，因此，教师开发出三类课程内容：“有什么”、“怎么样”、“像什么”。这些内容也完全来自于“描写”知识系统，也是教师依据学情需求做出的一个内容的“遴选”，因此非常具体明确，对学生的指导也就更加具有针对性。

总之，写作课程内容的开发离不开对学情的考量，也离不开对课程内容的考量。

从学情的“内容维度”出发开发课程内容，这是微型化写作课程内容开发的一条重要的路径。

二、从学情的“过程维度”开发课程内容

从学情的过程维度看，课程设计者需要依据学情的变化不断调整课程内容。

从“过程”维度看学情实质上就是从时间变化维度考察学习者的学情变化。由于写作者的学情不断变化，故相应的课程内容也须因应学情目标的变化而变化。所以，在写作学习的不同阶段，同一主题的课程内容也必须随着学情的变化而不断改变。

学生学习某一写作课程内容的过程，其学情是不断变化的。因此，在学习之前、学习之中、学习之后都会发生知识、能力、态度各方面的变化，教师在分析这些学情之后，需要依据学生不同的状态确定一个合适的课程内容。

也就是说，学生变化的写作学情与写作课程内容之间也存在一个“交叉点”，这一交叉点就是需要确定的写作课程内容。

例如，在笔者所主持的工作室研修过程中，学员们发现初中学生在写作虚构故事时经常出现以下两种情况：一是苦于“没啥可写”，不知道虚构故事应该写作什么；二是散文化现象严重、充斥大量夹叙夹议等内容、所写故事缺少故事味等现象。

经过学员之间的分析讨论，大家意识到这一阶段学生的写作学情主要是尚未掌握“虚构故事”的基本文体特征。但是，虚构故事的有关内容也极为复杂，如何确定最为合适的知识作为课程内容呢？经过分析，我们选择了美国写作研究者杰里·克利弗的研究成果作为课程内容¹。确定了让学生写虚构类记叙文只需要教学生设计好“冲突”的策略这一基本的课程内容。

¹ (美)杰里·克利弗.小说写作教程—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.

但是，学情始终在不断变化。经过故事“三要素”的教学及实际写作几篇故事之后，多数学生基本掌握了故事写作的方法，有些学生甚至能够洋洋洒洒写出1500字篇幅的故事，还有学生写出了非常优秀的故事。从“没有故事味”到“像故事”，从“没啥可写”到“一发不可收”，故事“三要素”这一关键知识确实提升了学生虚构故事的水平。但随之而来出现了新问题：有相当一部分学生所写故事胡编乱造，不合情理。对此，又需要分析新的写作学情并据此开发新的课程内容以便进行针对性矫治。

经过对学生的习作分析和访谈可知，学生所写的故事充斥了大量的类似穿越、传奇等内容，内容牵强，荒诞不经。学生似乎认为既然是虚构故事，就可以随心所欲，想怎么写就怎么写。当然，学生的胡编乱造相对于“没啥可写”而言是一种值得肯定的进步。之所以产生胡编乱造的问题，在于学生在运用故事元素时没有考虑到“愿望”“障碍”以及克服障碍之“行动”的合理性。面对众多胡编乱造的故事，教师对故事“三要素”进行深度开发，开发了“愿望的合理表达”与“障碍的合理设置”“行动的合理巧妙构思”等课程内容。

总之，不断根据变化的学情及时调整相应课程内容，这是微型化写作课程区别于以往写作课程的最富有特色之处，以写作学习者为中心的课程设计的精髓即在于此。

基于写作学情的课程内容必须结合学习者所掌握的课程内容的实际状况进行开发。当学生在写作学习中不具备某一项必需的课程内容，微型化课程设计者必须设法提供这些内容予以补充；当学生某一课程内容知识出现理解或使用偏差时，微型化写作课程设计须设法予以“变构”。此即在分析内容维度的学情基础上开发课程内容。

学生在写作内容维度的学情大略可以分为两大类：主题知识和表达知识。当教师或课程设计者分析出学生在写作内容方面存在欠缺时，如不能提供必要的课程内容，这样的学情分析就不会发生作用。微型化写作课程通过分析学生在写作知识内容方面所具有的学情，了解学生的写作知识结构状况，然后开发出相应课程内容予以矫治以改善学生的写作行为。

在写作课程实施过程中，研究者或教师开发出许多有效的写作课程内容。这些写作课程内容为解决写作实践中出现的某一具体问题或困难提供了有效的知识支援。搜集整理这些案例是微型化写作课程研究的重要任务之一。事实上，这将是一项重大的课题，是对以往课程内容研究的系统爬梳整理，对写作课程内容建设具有重要推进作用。

本章小结

我国写作课程内容的开发路径一直比较混乱：或基于课程目标的逻辑推演，或只是教师个人写作经验的上升，或者是横向相关学科知识移植。但是，这些课程内容的开发都忽略了写作学习的主体——学生，并没有对学生写作学习的具体情况加以审查分析。为此，本论文主张从两个维度开发写作课程内容。

一是从“目标——内容”维度开发写作课程内容，具体路径有三：依据内容目标开发；依据能力目标开发；依据活动目标开发。

二是从“学情——内容”维度开发写作课程内容：具体路径有二：依据学生学习某一特定内容的当下学情与知识内容各要素之间的交叉点确定课程内容；依据学情的阶段性发展与知识内容各要素之间的交叉点确定课程内容。

以上两大维度的交汇、综合，则可开发出较为适宜的微型化写作课程内容。课程目标系统与写作学情系统的相互结合可以开发出有效的写作课程内容。参见图6-2。

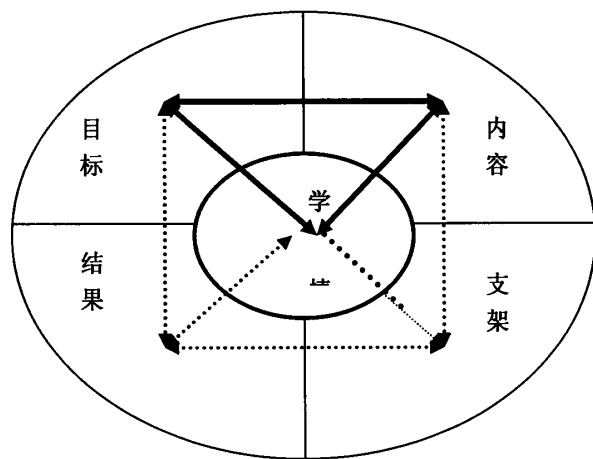


图 6-2 依据学情与目标确定课程内容

第七章 微型化写作课程学习支架的设置

“支架”(Scaffold)源自于建筑行业术语,有时被译为“脚手架”,是建筑房屋时为施工者所提供的一种暂时性的支持。支架式教学主要以维果茨基的“最近发展区”的概念为核心,最初产生于父母如何帮助孩子表达自己的研究中¹。写作是一种重要的表达形式,因此支架理论自其产生之日起便具有指导写作学习的先天优势。

第一节 写作学习支架的特征、功能与类型

维果茨基认为学生有两个发展水平,第一个是现有发展水平,表现为学生能独立地、自如地完成教师提出的智力任务;第二个是潜在发展水平,表现为学生还不能独立地完成任务,在教师帮助下在集体活动中通过训练和自己的努力才能完成智力任务。这两个水平之间的幅度即为“最近发展区”。这个发展区存在于学生已知与未知,能够胜任和不能胜任之间,是需要“支架”才能够完成任务的区域。

根据最近发展区的理论,教师通过搭建适当的支架为学生学习新知识提供支撑,引导学生逐步完成学习任务,从而把学生的能力从一个水平提升到更高水平。

写作学习支架是微型化写作课程中不可或缺的元素。写作学习支架的基本作用就是支援学生的写作学习以延伸他们的能力。

一、写作学习支架的特征

在课程与教学理论中,“支架”将学生独立活动的水平与在更有能力的他人的支持下活动的水平之间的差距联系起来。支架理论假设,学习者能力的成熟是不同步的,那些还没有成熟的能力是外在于学习者的,是无法参与问题解决的。因此,针对不同发展阶段的学习者,必须提供与其能力发展水平相适应的学习支援。

(一) 写作学习支架是一个动态的概念

从广义上说,学习支架属于写作课程内容的一部分;或者说,写作学习支架有可能成为未来的写作课程内容。那些暂时没有发展成熟的知识能力在现阶段需要作为“支架”出现在学习过程中,学习任务完成后这些支架就可以被忽略;但学生既然运用

¹余震球:维果茨基教育论著[M].北京:人民教育出版社,2005:384-390.

了支架，这些支架就必然会对他们的认知图式发生作用，有可能被原有图式同化，甚至可能使得原有图式发生顺应。一旦时机成熟，这些当初被作为“手段”的临时性的“支架”，就有可能转化为写作课程内容。

写作学习支架描述了特定水平的知识或技能在学生身上如何从辅助性的“支架”最终转变成“课程内容”的具体过程。用“支架”概念来说明“学与教”的过程，实际上形象地说明了这样一种教学模式，即教师通过设置动态的“学习支架”，不断引导学生由低级向高级、由简单到复杂开展不同层次的写作学习活动，使学生既能够掌握、建构和内化所学的核心知识技能，又能够借助“学习支架”进行更高水平的认知活动。随着学习者水平的不断发展，教师提供的支架要逐渐减少、重组或消除。在整个设计支架、运用支架乃至撤除支架的过程中，学生可能逐渐熟悉直至内化哪些原本作为教学辅助手段的“支架内容”，从而丰富提升了学生的认知图式。

写作学习支架的“动态性”还表现为它具有鲜明的情境性。在不同的学习阶段中，写作学习者所面临学习内容或学习任务不同，他所需要的学习支架也会有所不同；而面对不同的写作学习者，由于具体的学情不同，也需要不同的学习支架予以支撑。合宜的学习支架必须被置于学习者的最近发展区中；任务难度过低，如果提供支架就易使学习者产生厌烦情绪；如果任务难度过高，支架没有产生预期的作用，则容易使学习者产生挫折感。因此，讨论写作学习支架必须考虑写作学习任务的基本特点，这就是写作学习支架情境性的具体体现。

（二）写作学习支架是一种潜在的辅助性课程内容

设计学习支架的实质是：通过设计支架，课程设计者对那些超出学生能力的任务元素加以控制，从而使学生将认知资源集中到他们力所能及的任务内容上，并快速地掌握它们。

在微型化写作课程中，学习支架是有助于实现课程目标的辅助性课程内容。

在解决具体问题的过程中，学生要解决问题完成某一学习任务就必须借助若干能力；但同时，学生实际上总是缺乏某些完成任务所必不可少的能力。而教师在实际教学过程中，总是无法在有限的时间内让学生掌握所有必需的知识能力，因此就必须对完成任务所需的知识做一总体筹划：某一知识能力是关键的核心内容，应该在课程中予以凸显；某些知识能力对于完成学习任务并非必不可缺，则可以暂时悬置；某些知识能力因为能够有效地促进核心知识的学习，因此被处理为“学习支架”。

（三）学习支架是评价工具

自从布鲁姆教育目标分类学理论提出之后，学习心理学界对于学习者的自我意识、自我反思、自我调节在学习中的重要作用已经达成了共识。

微型化写作课程的评价环节可以通过具有“元认知支持功能”（评价功能）的学习支架来承担。微型化写作课程可以将学生的“元认知学习”设计为“评价量表”，并将该评价量表转化为学习支架，使得“学习评价”成为促进学习者顺利开展写作学习的支援。利用写作量表作为评价工具，可以使学生从评价的客体变为评价的主体，从评价结果的被动接受者转变为主动反思者。并且，在主动参与写作评价过程中，学生可以学习丰富的写作知识，这些知识可以逐渐内化并变构学生的原有知识结构。

写作学习支架还可以有效帮助学生完成特定语篇的写作任务，并完成对写作结果的评价修改任务。例如，一个作为学习支架的写作量表可以充当重要的评价工具。这一量表有两个指向：一是指向写作课程目标，在与写作结果与目标的综合考量中，评价写作学习是否达到预期的课程目标；一是指向写作结果——即“篇章”，评价这一写作成果的实际效果。如果这一语篇与预期的课程目标一致，说明该微型化写作课程完成了使命，则该课程可以告一段落，可以设计新的微型化课程作进一步的学习，从而进入一个新的课程建构的阶段。如果该语篇只是部分达到预期的目标，则需要调整课程内容或增加学习的强度；如果该语篇完全没有实现预期目标，则需要设计者对课程目标或内容做重大的调整（或需要对课程实施过程加以调整）。

由于作为评价工具的写作学习支架的介入，微型化写作课程便形成这样一个呈螺旋上升的课程形态。（参见图7-1）

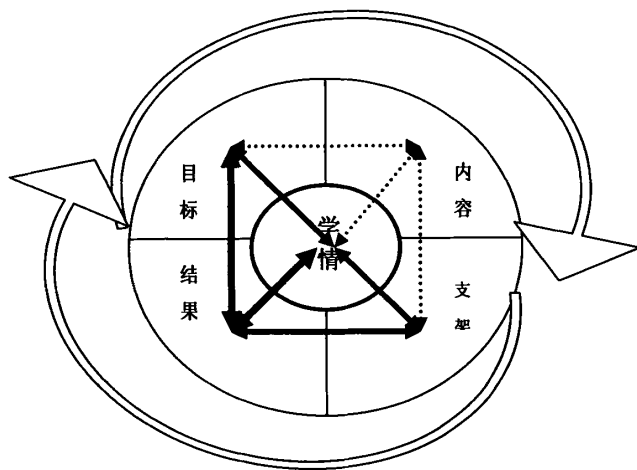


图7-1写作学习支架与目标、结果、评价之关联

二、写作学习支架的功能

在基于学习者中心的课程中，课程设计的一个重要使命就是为学习者的学习提供必要的支架。从微型化课程设计的观点看，设置学习支架就是依据学情处理课程内容、降低学习难度的必要手段。

学习支架是指能帮助学习者达到更高层次水平的工具、策略和指导。学习者之所以需要支架，是因为学习者的认知结构能力结构存在不完整或不稳定的现象。借助学习支架的帮助，学习者就可以弥补不完整的认知结构或强化不够稳定的能力结构从而较为顺利地完成任务达到预期的课程目标。

设置学习支架，既可以针对整体任务，也可以针对学习中的某一方面。

研究者已经认识到，学习支架具有以下几个主要功能：为学习者提供概念支持、元认知支持、过程支持和策略支持¹。

具体到写作学科领域，这些功能也同样存在。试做阐释如下。

1. “概念支持”功能

写作学习支架为学习者提供的“概念支持”，主要是指帮助学习者决定要思考的问题，或确定重要性的先后秩序。“概念支持”功能如果发挥得当，可以简化复杂的概念，使得学生特定的认知资源与学习任务之间达到一种最佳的配置，可以有效地降低认知负荷，实现课程目标。在写作学习过程中，学生首先面临着思维与表达孰先孰后孰轻孰重的问题。但是，这一问题在学理上也是难以厘清的。思维与表达复杂地交织在写作学习整个过程中，对学生的写作学习都产生各种作用。在写作过程中，对于所要思考的问题，学生经常面临种种困难。学生思路不清，难以深入分析问题，也是常见的问题。但是，学生的写作水平是否就等同于学生的思维水平呢？许多教师在实际教学中经常是将二者画上等号的。于是写作教师经常不自由自主地将课程与教学的重点放在试图引导学生如何“思考问题”之上，结果偏离了写作课程核心内容。问题是，在写作课程与教学中，思维并不是写作课程唯一重要内容。思维能力的发展实际上是学生综合能力发展的标志，提高学生的思维能力是众多学科共同的任务和相互影响的结果，同时还与学生所处的心理发展阶段相关。

微型化写作课程则避免了这一偏颇。微型化写作课程可以借助学习支架的“概念支持”功能，将思维活动作为支架处理而不是作为写作学习的核心内容处理，则可化

¹Hill,J.&M.Hannafin (2001). Teaching and learning in digital environments: the resurgence of resource-based learning ETR&I Vol.49(3),46.转引自:钟志贤.面向知识时代的教学设计框架[D].华东师范大学博士论文,2004:229.

解这一窘境。这时的“思维”既可以参与学生的写作学习活动，又不至于影响学生最需要发展的写作能力的学习。既可以凸显写作课程内容，又可顾及写作学习者完成写作学习活动不可或缺的“思维”中介。

这就是写作学习支架“概念支持”功能在微型化写作课程中的具体体现。

当然，根据支架的动态性特征。“思维学习”也可以从辅助性的“支架”转变为核心的写作学习内容。

发挥支架的“概念支持”功能可以通过多种途径来实现。例如，可以为学习者提供大纲，运用“大纲”来引导学习者陈述信息，帮助学习者建立主题之间的关系。也可以由学习者自我生成，比如，可以要求学生运用概念地图来表示不同概念之间的关系；运用思维造图工具来表现事物逐渐发展的层级关系，表现各要素之间的概念关系。此时，大纲、概念地图、思维造图工具等就成为微型化写作课程中辅助性的“学习支架”。

2. “元认知支持”功能

我们知道，写作过程离不开“元认知”。研究表明，与新手相比，写作专家“元认知”能力更强，他们更擅长规划和检查自己的工作。写作专家能够一边写作一边说出自己的思维过程。他们在写作时，能够制定目标和计划，并不断地做出反省和调整。而新手学生在写作文时，不会将时间用于计划和反思¹。写作学习同样离不开“元认知”。根据微型课程原理，在基于学生写作学情的基础上，“元认知”既可以作为写作学习核心内容，也可以作为辅助性的写作学习支架处理。作为“支架”的元认知旨在促使学生通过“元认知”反观自我作品，为学习者提供一条认知路径，使之可以通过这一路径投入到比较复杂的写作学习过程中。

“元认知支架”能够帮助写作学习者自主评价他们所写作的内容，评价他们在写作学习过程中的表现。简单的元认知支架，经常是一个写作评价量表，学生借助这一量表来检查反思所学微型化写作课程的目标是否达成或问题所在，或者用来思考达成目标/解决问题的多种途径/方法。元认知支持也可以用比较复杂的形式帮助写作学习者反省自我写作的成果。比如，通过合作互动的方式，让学生借助量表互相阅读对方的习作，指出其中的问题，并将对方写作中暴露出的问题与自己写作中的问题进行对照比较，在此基础上提出完善改进建议，从而提高写作学习者的写作决策水平。

¹ Buritis,P.J.,Bereiter,C.,Scardamalia,M.,&Tetroe,J.(1983) The developmenegt of planning in writing.In B.M.Kroll & G.Wells(Eds.),Explorations in the developmenegt of planning in writing:Theory ,research,and practice(pp.153-174)New York:Wiley.转引自《剑桥学习科学手册》[C].北京：教育科学出版社,2010:7.

3. “过程支持”功能

写作学习支架的“过程支持”功能指的是通过设计学习支架帮助学习者利用写作资源。

学生在具体写作过程中经常会遭遇各种各样的困难。在特定的微型化写作课程学习过程中，课程设计者设计必要的“支架”提供过程知识可以帮助学习者清晰地确定需求，或者为学习者引导认知道路，使写作学习活动能够围绕既定的任务，而不至于使认知资源浪费于寻找表达内容或表达技巧之上。例如，在笔者收集的一个微型议论文写作课程案例中，课程目标是“如何有效地说服他人”，为达成这一目标而确定的微型课程内容是“根据说服对象的心理需求确定说服内容选择说服方式”，而欲顺利开展这一写作学习活动，有一项工作不可或缺，那就是“如何了解说服对象的心理需求”？但了解他人内心需求在这一活动任务中固然重要，却不是本微课程的核心学习内容，因此可以设计一个“他人意见收集表”的学习支架，借助这一支架为学生的写作学习活动提供过程支持，使学生将主要精力集中在“确定说服内容和说服方式”之上，从而顺利完成写作学习活动。

当然，根据支架的动态特征，这一了解他人真实需求的支架在另外的微型化写作课程中则有可能被处理为“核心课程内容”。

4. “策略支持”功能

写作学习支架的“策略支持”功能体现在它能够帮助学习者完成某一写作学习任务、解决某一写作问题提供多样化的方法、途径。

比如，当写作学习者开始学习某种新的写作技巧或表达方式时，教师可以为学生安排范文解析活动作为“学习支架”，通过引导学生解析范文中所运用的表达技巧，使学习者从中发现达成微型化写作课程目标可以采取的不同的策略方法。也可以通过建立“问题库”作为支架，让学生根据写作学习活动提出问题，或为他人提供解答，从而获得解决某一问题的多种观点。

此外，学习支架在“策略指导”方面还可以借助专家指导或者以“任务清单”的方式来实现，这种任务清单通常包括“下一步该怎样做？”之类的提示，为写作学习者如何顺利进行下一步学习提供方法建议。

三、写作学习支架的类型

由于实际教学任务不同，学习支架设计的目的和具体形式也都随之不同。美国圣地亚哥州立大学教育技术系的伯尼·道奇（Bernie Dodge）博士将学习支架划分为三大类型：接收支架、转换支架和产品支架¹。

接收支架：主要用来帮助学生整理、筛选、组织和记录信息，引导学生关注重要的东西，提高学生收集与发现信息的效率。该支架是教师（或更有经验的参与者）在学生的知识“组合化”过程中所提供的支持。

转换支架：用以帮助学生转换所获得的信息，使所学的知识更为清晰、易于理解，或使劣构的信息结构化。转换支架是教师（或更有经验的参与者）在学生的知识“内化”和“社会化”的过程中所提供的支持。

产品支架：帮助学生将学到的、理解到的、创建的东西转化为可见的事物，如电子文档、演示文稿等。这些支架能够帮助学生在创作或制作他们的学习产品时，遵循特定的规定或格式。产品支架是教师（或更有经验的参与者）在学生的知识外化过程中所提供的支持。

概括而言，“接收支架”就是用来帮助学生获取主题知识信息，帮助学生记录和组织所获取信息的工具。“转换支架”主要用来帮助学生将收集到的信息加以转化。“产品支架”主要帮助学生将学到的、理解到的、自己创造的东西转化为一定形式的作品。

从写作学习的角度看，伯尼·道奇的三类支架的划分与写作学习特征之间具有较强的相关性，可以整合到写作课程中作为写作学习支架使用。

对于写作学习而言，写作者首先必须“接收”一定数量的知识信息作为写作内容，这时需要借助“接收支架”的帮助；其次，还需要根据写作的对象与目的对所接收的信息进行加工转化处理，转化过程中需要借助“转化支架”加以辅助，由于在写作学习过程中，“转化”的结果一般可以直接形成“产品”，因此，“转化支架”与“产品支架”在写作课程中可以合二为一，统称为“转化支架”。另外，由于写作学习高度关注元认知元素，关注修改过程，所以，本论文提出一个新的支架概念——“评价支架”。在此基础上，本论文提出了如下三类写作学习支架的概念：接收支架、转化支架、评价支架，并将以上述三类支架概念为基础展开对微型化写作课程

¹参见：Technology Challenge Grants, <http://projects.edtech.sandi.net/projects/index.html>; 邓静. 再谈学习支架[J]. 上海教育科研, 2008 (9).

中“写作学习支架”的研究。具体阐释如下。

（一）写作学习的接收支架

何更生教授认为¹：学生的写作能力是一种学习结果，该结果由写作内容知识、写作技能和写作策略性知识构成。中学生作文中经常出现言之无物、内容空洞等现象，其根本原因在于学生长时记忆中缺乏相关的写作内容知识（即主题知识）。

国外写作研究者发现²，写作主题知识对于写作者观念的产生和组织都有极大影响。虽然 Hayes, Schriver 和 Spilka 等人发现主题知识过于丰富也可能导致对写作造成负面影响（例如往往容易使文章写得过于专业化），但是，对于初学写作的学生而言，缺乏有关的主题知识往往是学生写作学习过程中主要困难之一。

当然，主题知识还需进一步加以区分。主题知识是写作者在文本中所涉及的内容和概念等方面的知识，或者是写作者在文本中用来解释、强调或支持自我观点的信息。根据其来源的不同，主题知识可分为内在知识和外在知识两类。内在知识来自于写作者长期记忆，是写作者自身的积累，或来自于写作者自身的经历或体验。而外在主题知识指的是长期记忆之外的与写作主题有关的知识资源，如论文、论著、网络资源等，需要通过写作者在写作过程中搜集、处理。对写作主题知识中内在知识与外在知识的不同侧重，导致了两类不同的写作课程观。一种被称为“表现主义”写作，这一取向的写作课程重视内在主题知识，强调自我表达，认为写作是写作者个人思想表达的活动，因此特别强调学生具有较为丰富的知识积累。许多写作研究者非常重视内在主题知识的作用，认为写作者一旦储存了大量的主题知识，就能够在写作中充实写作内容、确保写作的流畅性³。因此，要求写作学习者增加积累、善于使用内在主题知识，就成为“表现主义”写作观的重要特征。一种课程观则属于“研究主义”写作，该取向的写作课程重视外在主题知识，注重对外在信息的选择和加工处理。20 世纪 80 年代以来，美国写作课程出现了“跨学科写作运动”，认为写作是展示学术知识的活动，高度重视外在主题知识，通过阅读为写作提供知识资源，促进学生自主学习、思想表达和批判思维能力。

在写作学习过程中，针对不同类型的主题知识，需要提供不同的学习支架予以

¹何更生. 写作内容知识教学的实验研究[J]. 心理科学, 2003(5).

²Hayes JR. Writing research: The analysis of a very complex task. In: D. Klahr & K. Kotovsky eds. Complex information processing: The impact of H. A. Simon. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989: 209-234. 转引自: 伍新春. 西方关于写作构思心理研究的进展[J]. 心理科学, 1998(3).

³Hayes & Flower, L. S. Identifying the organization of writing processes [A]. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (eds). Cognitive Processes in Writing [C]. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 1980; Wang & Wen, Q. L. Use in the L2 composing processes: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers [J]. Journal of Second Language Writing, 2002(11). 转引自: 秦晓秦, 等. 大学生英语写作话题知识运用特点研究[J]. 外语电化教学, 2012(5).

支撑。例如，“接收支架”一般适用于外在主题知识的接收与吸纳，“转化支架”则主要适用于内在主题知识的调用与运用。

“接收支架”主要用于外在主题知识的搜集与组织，它能够起到增加学生主题知识的重要作用。“接收支架”用来帮助学生从各类信息载体中获取主题知识信息，帮助学生记录和组织所获取信息的工具。“接收支架”是教师在学生“组合”知识的过程中所提供的学习支持，该支架的主要作用是能够帮助学生更好地传递显性知识。

我们已经知道，写作主题知识的缺失，往往是妨碍写作学生写作学习的一个重要因素。因此，许多教师在指导学生进行写作学习时总是将“积累材料”作为重要的写作内容，其实质就是不断增加学生长时记忆中内在知识的储存。在目前中学写作教学实践中，许多教师不断要求学生大量积累“名人轶事”“名言警句”以增加写作内在主题知识，但此举却存在如下风险：一是主题知识固然重要，但主题知识的丰富却并不意味着写作能力的必然提高；其二，不断强调主题知识的积累，很容易使得写作学习异化为阅读学习甚至异化为“死记硬背”“变相抄袭”所读范文，或者只是使得写作学习变成材料的堆积；其三，更为重要的是，由于过于关注“主题知识”，就容易导致写作教学难以满足学生写作学习的真实需求。此时，将获取主题知识作为辅助性的“学习支架”来处理就可以避免以上弊端。也就是说，写作学习的“接受支架”能够确保学生获取足够的主题知识而不会影响有效的写作学习。有了“接收支架”的辅助，写作学习者可以集中精力学习关键性的写作知识从而完成重要的写作学习活动，而将接收主题知识作为次要任务通过“接收支架”加以解决。

典型的写作学习接收支架大致有如下几种类型：记录向导、观察向导、倾听向导和采访向导等。

以“采访向导”为例。学生在纪实类写作中可能需要进行采访，如果教师的教学目的不在于让学生学习采访而是致力于让学生学习如何加工采访所得材料，则此微型化写作课程就需要确定“加工材料”的知识并让学生参与“加工材料”的写作学习活动。至于如何获取这些材料，教师只需通过“接收支架”予以辅助。也就是说，教师此时只需提供给学生基本的采访指南让学生据此采访即可，而不必在采访问题上大费周章。当然，如前所述，支架始终具有动态性。如果学生的写作学情表明确实需要将“采访”作为重要课程内容，则教师就需要可以在提供采访指南的基础上给出具体的采访任务，并且还应该让学生完善访谈提纲，注重采访技巧，例如，

对设计提问问题、考虑提问顺序、运用提问语气等方面都应该做好充分的准备和训练。

（二）写作学习的转换支架

国外许多写作研究者已经发现：主题知识对于学生的写作学习虽然重要，但是并不必然导致写作水平的提高，影响写作内容的直接因素是对主题知识的运用¹。换言之，学生写作内容的贫乏空洞与主题知识的数量之间的相关性远低于运用主题知识的能力。希洛克也认为，长期以来的写作课程忽略了作者将原始材料运用于写作的策略²。而“转换支架”对于学生把主题知识有效地转化为写作内容将会发挥重要的作用。Paltridge 等人认为，初级阶段的作者关注吸收知识，高级阶段的作者则关注对知识的批评和扩展，由重现知识、关注知识的准确性逐渐向转化知识、关注创造性的阶段过渡³。因此，有效的写作学习必须得到“转换支架”的支持。

当学生调用其内在主题知识作为写作内容时，就需要借助“转换支架”来帮助他们将收集到的信息进行转化。在接收支架已经帮助学生觉察到信息中所含结构的同时，转换支架将使得学生已经获得的信息变得更为清晰、易于理解，并且确保劣构的信息进一步结构化。转换支架是写作学习者在提取并运用内在知识的过程中所得到的必要的写作学习支持。

中学写作教学经常可以遇到这样的情形：学生通过所谓的“写作宝典”积累了大量的“格言警句”和“名人轶事”等材料，但是，在具体写作过程中，往往只是将这些材料简单地粘贴或堆积在文本中，基本上只是对所接收的知识做了一番“知识阐释”工作，既没有对内在知识作概括、综述，更没有批评、重构等深层的转化加工。在某种程度上，这一类写作类似于围绕一个主题而展开的默写活动或资料汇编活动。因此，为提高写作学习效益，在微型化写作课程中，除了应该提供必要的“接收支架”外，还必须增加“转化支架”。

写作转换支架的具体类型可以借鉴国外学者的研究成果，微型化写作课程的设计可以选择如下一些比较典型的支架，如：维恩图，SCAMPER 模板和权重累加表⁴。

1. 维恩图支架

¹Bereiter & Scardamalia, M. The Psychology of Written Composition[M]. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

²G. Hillocks. Research on Written Composition. Published by the ERIG Clearifheur on Reading & Communication Skill. National Conference on Research in English, 1986. 转引自：张肇丰. 西方写作教学主要模式及其元分析研究[J]. 课程·教材·教法, 1998(2).

³Paltridge, B., et al. Teaching Academic Writing: An Introduction for Teachers of Second Language Writers[M]. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009.

⁴邓静. 再谈学习支架[J]. 上海教育科研, 2008(9).

通过这一支架帮助学生对内在的主题知识或所接收的主题知识进行归类整理，一般可以比较几个概念或事物之间所具有的相似性和差异性。在比较过程中，分析、加工主题知识内容，使得外在的社会化知识因为这一支架帮助转化为内在的个人知识。在写作学习过程中，学生经常出现材料运用不贴切的问题，很大程度上都是由于对主题知识的加工转化不足所致。

2. SCAMPER 模板支架

这一模板是美国圣地亚哥城市学校教学所采用的模板，对学生的写作构思有很大的帮助。它引出不同于学生过去知识背景和经历，能够帮助学生自由、有效地解决问题。如图所示，写作教师可以借助这一模板引导学生围绕某一写作主题，通过“替换、联系、改写、修正、变换用途、排除、重组”等多种方式对所接收的主题知识进行多维度、多层面的转化，从而拓展写作文本的深度与广度。

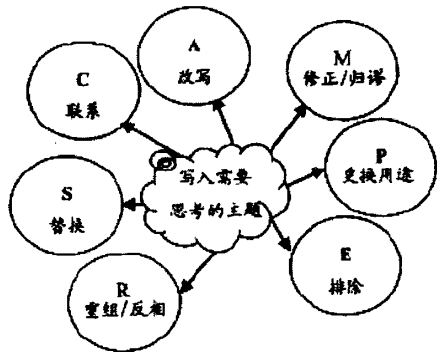


图 7-2 SCAMPER 模板

3. 创意支架

转化的最高境界是创造。因此，微型化写作课程中通常还有帮助学生进行创造的转换支架，我们称之为“创意支架”。例如，美国创造教育专家帕内斯创制了“滑栏创作法”¹，该方法十分有利于支持学生的创意写作，可以作为虚构类故事的写作学习支架。

这一支架形式是一张表格。表格列举了写作一个故事的若干要素，例如人物、地点、目的、障碍以及克服障碍的手段、结局等等。在表格空格处分别填上能够提示想象的内容。如在任务一栏，分别填上“商人”“囚犯”等，在地点一栏，分别填上“商店”“菜市场”等。

¹<http://xxsx.dgzyw.com/ShowArticle.asp Article.ID=1548>.

活动方式：教师用一把尺子放在表格上，上下滑动，滑到哪一格就根据此栏的提示编写故事。如滑到“商人”一栏，就编写一个虚构的商人的故事；滑到“医院”一栏，就编写一个发生在医院的虚构故事。

表 7-1 滑栏创作法

人 物	地 点	目 的	障 碍	克服障碍手段	结 局
士 兵	沙 漠	突 袭	士兵丢失食物与水	士兵机智有毅力	奇袭敌营
商 人					
.....	医 院				
		博得欢心			
			停 电		

4. 产品支架

在微型化写作课程中，如果教学不以形成最终文本为目标，而以写作过程中的构思、组织或修改等作为课程核心内容，此时，就可以适时运用“产品支架”作为辅助性的学习内容。写作课程中的产品支架能够帮助学生将接收到的、所理解的东西转化为文本产品，例如说明书、答辩词、演示文稿、创意作品等。产品支架能辅助学生将隐性知识转化为显性的组织有序的知识，从而使其写作学习成果更易被他人理解和接受。产品支架是转化支架系列中的最后一个“支架”，是教师帮助学生将所学习的写作知识加以“外化”过程中所提供的支持。写作学习产品支架中典型的类型有：写作提示模板、故事模板、文档陈述模板等。

(1) 写作提示模版

写作学习是一个完整的学习活动过程。根据微型课程的需要，有时应当凸显某一特定的学习内容，但对于有些相对重要的内容也不应该悬置。当学生在构思、资料收集、思路整理等方面进行了一系列学习活动之后，教师可以提供一个比较细致的陈述模式来组织他们的整个学习活动过程，通过一个明确的写作提示模板，指导学生将自己的材料以合理的形式表达出来。例如，具体组织文档的结构特征，某一陈述文档所包含的陈述项目、各自内容、陈述顺序等。还可以是一批专业术语，以使学生在写作这类文章时能够恰当运用。

学生运用这一产品支架，可以顺利地将所学习的核心知识内容通过恰当的产品形式呈现出来，而不至于在非核心内容上聚集过多的认知资源，从而降低学生写作

学习的认知负荷，达到预期的教学效果。

(2) 故事模板

如果学生还不善于写作故事，在关于故事写作的微型课程就应该将故事的基本要素如“愿望、障碍、行动”等内容作为写作课程的核心内容。但是，学生在写作故事过程中可能面临许多困难，而写作学习又不允许学生在有限时间内学习过多知识，这时，一些故事模板就可以充当“产品支架”帮助学生最终创作形成完整的故事。有了故事模板支架的帮助，学生在这一阶段中就不必过分关注故事的框架结构而可以集中精力学习如何构思合理的愿望、合理的障碍以及故事主人公可能采取的合理而巧妙的行动方案。

国外教师在指导学生创作故事的时候，会经常提供一些故事模板作为学习支架。例如，英国写作教师皮尔·科贝特老师就曾经归纳总结了十种故事模板为学生的故事写作学习提供框架¹。兹摘录其中片段为例。

【警告故事模板】

《小红帽》故事中，小红帽被警告不要到树林中去，当然，最后她还是去了，结果遇见了大灰狼，差点葬送了性命。这类故事经常以一个警告开头，主人公开始时许诺遵守警告，但是不久就被卷入到被禁止的行动中。于是，主人公遇到了危险，需要营救。故事的结尾又回到最初的警告……

【许愿故事模板】

主人公做了一件好事，然后获得实现三个愿望的机会。由于种种原因，主人公浪费了这些机会，最后生活回归现状。这类故事还可以有这样的变形：故事开始时，主人公非常幸运，得到某件宝物，借助这一宝物他可以实现一个夙愿，但是这个宝物由于种种原因被丢失了或者被偷窃了，主人公于是被迫自己实现这个愿望。

【灰姑娘故事模板】

这类故事需要一个被虐待的主人公，他们经常用热心、忠诚、勇敢克服许多困难。最后在一些神奇人物的帮助下或者在奇妙的遭遇中，发生重大的人生转折。例如，哈利·波特就是一位男性的灰姑娘，“丑小鸭”就是动物世界里的“灰姑娘”，简爱则是一位现实世界中成功了的“灰姑娘”，《项链》中的马蒂尔德则是一位失败了的“灰姑娘”。

¹杨桂青.英美精彩课堂·让学生成为写故事的高手[C].北京:教育科学出版社,2005:193-197.

这个故事模板也是动态变化的。以上故事模板既可以作为写作课程的核心内容，帮助学生掌握并运用故事潜在结构进行故事写作，也可以作为“产品支架”帮助学生顺利完成故事写作任务从而顺利实现某一特定的微型化写作课程目标。作为学习支架的故事模板，能够让学生借助这些模板的标准降低认知负荷而将学习时间集中于运用故事写作的核心内容——“冲突”元素创作自己的故事，这相对于让学生一开始就完全凭借自己原有知识构思故事要容易得多。

(3) 文档陈述模版

文档陈述模版是指写作文本的呈现方式。在作为支架使用时，文档陈述模版的价值主要体现在为学生完整的写作活动提供一种技术支援。当学生在写作学习过程中，已经形成了具体的观点和思路，在需要展现学习成果时，学生所集中关注的对象必然是希望呈现的内容而不是耗费宝贵的认知资源费时费力地进行文本制作。此时，教师为学生提供恰当的文档陈述模板，就可以让学生全神贯注于所希望呈现的内容上，而不是分散在制作文本的过程中，如此可以较好地提高学习效率。

(三) 写作学习的评价支架

学习在很大程度上是由评价驱动的。有效的学习需要学生通过了解学习任务的复杂性，了解学习任务的含义，并在此基础上利用元认知调整自己的注意力和思维策略以便适应这一任务。现有研究证明，清晰的元认知策略教学可以提高大量学生的学习水平。这一研究的理论基础开始于维果茨基（1978）。他认为彻底地、自我地或大声地讨论事情，实际上是通过帮助人们组织和管理自己的思维过程来帮助他们学习。

为写作学习提供评价性支架，也是促进写作学习者学习写作的应有之义。国外一项元认知写作学习研究表明¹，经过写作前与写作过程中的自我交谈和自我监控等元认知策略的指导后，哪怕是写作学习的学困生也能很好地描述和使用一些写作策略，例如适当评价和修改他们文章的能力，有时，接受过这种元认知指导的学困生的写作成绩甚至超过了接受常规教育的学生。研究者将元认知策略运用于写作学习之中发现：让学生参与到一种自我对话中，让学生对自己谈论有关读者、意图、形式和内容会起到非常好的写作学习效果。元认知既可以作为微型化写作课程的核心内容，也可以作为辅助性的学习支架。作为支架处理的“元认知”，一般可以由课程设计者（教师）设计为“上手即用”的工具模板提供给学生直接使用。

¹琳达·达林-哈蒙德,等.高效学习:我们所知道的理解性教学[M].冯锐,等.译.华东师范大学出版社,2010:67-68.

常见的评价支架主要通过引导学生对自我写作学习成果的“自我反思”，这一支架可以嵌入在写作学习的全过程中。例如，在学生进行起草、拟稿、编辑和校对时，教师就可以通过一些样例问题或样例提问的范例引导学生对自己提出并回答一些问题，如自己为谁写作、为什么写作，自己知道些什么，以及如何组织观点等等。

而通过设计“评价量表”的方式则可以使得“评价支架”更加便于使用更容易为学生掌握并内化。一些西方国家在母语教学中广泛运用评价量表指导写作教学并取得较好效果，如美国“西北教育实验室”开发的“6+1 Trait® (要素)”作文模式、英国斯科内尔编制的作文评价计划等对我国写作教学都有一定的启发作用。

我国江苏省特级教师郭家海老师长期以来致力于研究基于量表的写作教学，取得了较好的效果。郭老师参照国外研究实践，构建了一个高中写作教学表达升级体系。该体系以“观察、体验、阅读、思考”为基础，以具有不同学情的学生个体表达技能有效提升为目标，并将目标分为 A、B、C 三个层级据此设计出相应的评价量表以指导学生的写作学习。兹列举一例予以说明¹。

有一位学生写了一篇文章——《谢谢你，亲爱的王老师》，其中有这样一段文字：

王老师看了小张一眼，耐心地回答着。我也上去，也想问问题，可小张一直占用王老师，只好回去。这个问题一直问到快要上课才解决，小张神采飞扬地摇摆回位子，解决世纪难题的感觉好像不错，同学们想。

如何评价这段文字？按照以往的做法，基本上就是教师凭经验判断，学生凭感觉判断，标准不一，意见也未必一致。即使能够感觉出有问题，也往往难以清晰地理清问题症结所在。但是，如果能够提供如下—张量表（参见表 7-2），教师与学生就可以凭借量表发现问题并且用以帮助自己修改文章。

根据本专项发展性评价层级表，可以断定上文与 C 级量表项目类似。这里用人称涉及第一、第三人称，采用全知视角，但有点混乱。对于人物的心理描写过于简略、动作、神色描写也不够细致，有些地方禁不起推敲。叙述平淡，没有新意。

如何修改呢？其中，B 级 A 级指标都为修改提出了具体的方法。根据量表提供的帮助，学生做出了如下修改：

¹ 郭家海. 高中写作教学——基于发展性评价的表达升级体系[J]. 教育测量与评价, 2010(8).

王老师瞄了一眼小张，又看了一眼题讲解起来。这时我也拿着本子上去了。可小张一直占用着王老师，不停问问题，一副不问到上课不罢休的劲头。看他出神地听，出神地问，我自以为比小张差得太多，在这里站着等实在太傻，只好灰溜溜返回座位。

小张的问题一直问到上课铃响、问到我的眼睛嫉妒得冒火才解决。小张若有所思，神采飞扬地回到位子。“像他这么一直问下去，不考第一都难。”我郁闷地想。

表 7-2 记叙文专项能力量表

层级	专项写作能力状态发展性评价参照标准
C 级	①缺乏人称、视角运用的意识，人称、视角运用混乱。②人物腔调与人物身份不太一致，甚至有叙述腔调混乱不一致现象，叙述腔调低幼化。
B 级	①自然状态下运用人称、视角，有部分地方禁不住推敲。②叙述腔调学生腔比较严重，人物腔调缺少个性，大众化。
A 级	①人称、视角运用对主题、情感表达起到了积极的作用。②叙述腔调符合叙述人身份，文中人物言语腔调大致符合人物身份。
A' 级	①根据主题、情感表达的需要，选用适宜的叙述人称、视角；通过角度的选择和 控制，引导读者从最佳的角度观照、进入作品的现象世界。②叙述腔调有个性特 色，切合叙述人（采用的人称、视角，文中人物）身份。

很显然，修改后的文段里用了第一人称和有限视角，较原文有了不小的进步，主要是因为量表中有相关知识对文章修改起了一定的作用——学生开始关注体现人物性格、细致的描摹了人物的心理动态和动作眼神，从而能够更好地表达主题。根据本专项发展性层级表，修改后可以评为 B 级。

可见，一张量表基本解决了诊断、指导、修改、反馈等写作教学任务。

当然，这样的评价支架也可以做进一步的微型化处理。

例如，钱梦龙先生的写作教学课例中曾有这样的尝试：有一些写作水平很低的学生，其作文全无标点、不分段落，钱梦龙老师在批阅作文时，绝不求全责备，只要标点正确，分段合理作文就给高分。这其实就是非常典型的微型化的评价量表。这一量表是依据学生写作实际确定的，并且需要根据学生写作水平的变化而不断调整。

第二节 写作学习支架设置的原则、路径、时机与方式

微型化写作课程需要学习支架的辅助。

从理论上说，凡是学生写作学情中缺失的元素都可以设计为写作学习支架。但是，从实际需要看，有效写作学习支架的设计应该立足于分析学生写作学情并服务于微型化写作课程的目标与内容。因此，设计写作学习支架必须依据具体学情，服务于具体的写作课程目标、支撑着具体写作课程内容的具体的支架。

一、写作学习支架设置的原则

“支架”教学具有如下特点：(1)提供清楚的方向，呈清目标；(2)让学生从事任务学习；(3)对明确的期盼给出评价；(4)指示有价值的资源；(5)提高效率，减少不确定、惊讶和失望因素；(6)产生动力。¹

20 世纪 70 年代以来，研究者开始开始致力于支架式教学功能与模式的研究。Wood , Bruner 和 Ross 总结出了支架式教学的六项基本功能。Hogan 和 Pressley 则在此基础上归纳了支架式教学法的八个核心因素。Roehler 和 Cantlon 对两个班级进行了长达两年的跟踪研究，概括出了支架式教学在课堂中应用的主要模式²。

表 7-3 支架教学的要素及模式一览表

	Hogan 和 Pressley: 支架教学八要素	Roehler 和 Cantlon: 支架教学五模式
1	引导学生进入课程	提供解释
2	建立一个共同目标	邀请学生参与活动
3	了解学生需求	确认学生的理解程度
4	提供针对性帮助	亲自示范
5	保持对目标的追求	邀请学生提供线索
6	提供反馈意见	
7	控制挫折感和风险	
8	协助学生内化知识	

¹ Sturr Linda.Tenching the Am erican Revolution: Scaffoding to success[M].Education Wordle Curriculum Page Retrieved October 17, 2002 from Http://www.education-world.com/a-curr/curr218shtm,1990.
² Wood, D, Bruner, J. S.&Ross, G The role of tutoring in problem solving[J].Journal of Child Psychology and psychiatry. 1976. 17: 89-100. & Hogan, K.& Pressley, M. Scaffolding student learning:Instructional,approaches and issues[M], Cambridge:Brookline Books. 1997. 转引自：刘倩.巧搭“支架”，优化教学——基于对一个美国 ESL 课堂观察的分析与思考[J].铜仁学院学报,2013(3).

微型化写作课程中的学习支架设置需要遵循如下原则。

其一，写作学习支架必须是微型化、便于使用的。

学习支架原本是为了克服微型写作学习过程中遭遇的主要困难而设置的必要的辅助性支持，因此，一旦学习支架过于复杂，势必使得学生有限的认知资源被迫集中到支架本身，导致学习支架无法发挥其自身价值。

其二，写作学习支架是辅助性、临时性的，不应该喧宾夺主。

写作学习支架是为了辅助学生有效学习而由课程设计者或教师所提供的一种临时性的支持。这个暂时性的支持，可能是一种教学策略和教学工具，也可能是一种教学方案和教学方法，其目的在于帮助学生发展自身的学习。由于学习支架只是写作课程中的过渡性的辅助内容，因此，它在数量上必须不能杂多，在结构上必须比较简单，在运用上必须比较简便，以便教师与学生在在学习过程中做到“即插即用”，否则无法实现其即时使用的特殊需求。

如果写作学习支架过于复杂，则可能导致学生在学习过程中将过多认知资源运用于支架之上，结果必然导致模糊学习目标、从而影响写作课程的实施。

其三，写作学习支架是个性化的、具有典型的差异性特征。

学习支架设置的前提是为了服务于写作学习者在写作学习过程中所形成的特别需求以及所遇到的特别困难。不同的学生往往有着不同的需求，会遭遇不同的困难；不同学习阶段的学生也会有不同的学习需求与学习困难。因此微型化写作课程所设计的学习支架就必须具有极强的针对性，必须聚焦学生在写作学习过程中遇到的某一实际困难。

所以，教师所提供的学习支架必须是处方性质的支架而不能只是一些比较概括的原则性要求。这就需要设计微型化的支架，使学生的认知资源聚焦到实际问题之上，最终完成预期的学习目的。

在微型化写作课程中，有些学习支架可以微型到只是一个提问或一条建议。例如，“问题支架”或“建议支架”就是学习过程中最为常见的微型化支架。一般而言，“问题支架”的系统性较弱，有经验的写作教师经常会在学生写作学习过程中产生实际需求时自然地、应机地提供此类支架。例如，当学生在写作构思中发生思路阻塞时，教师及时提问学生：除了从人类社会这一角度思考问题，我们有没有其他角度呢？从而启发学生为学生思路拓展起到引导支持的作用。而当“问题支架”由设问语句改成陈

述语句时，“问题”支架就成为“建议支架”，与“问题支架”的启发性相比，这时的“建议支架”就显得更为直接。

二、写作学习支架设置的路径

从20世纪60年代起，随着认知心理学的发展，一些研究者纷纷将写作看作是“认知和思维”“信息处理”和“问题解决”的过程，提出了一些写作过程模型。其中最著名的是弗劳尔和海耶斯(Flower&Hayes, 1980)写作过程模型，该模型将写作行为划分为三大系统：“写作任务环境”“作者的长时记忆”“工作记忆中的写作过程”三大系统。该模型包括三部分：任务环境、长时记忆、工作记忆。Hayes和Flower认为，写作可以被看成是一种问题解决过程。

微型化写作课程中的学习支架必须便于教师与学生在写作学习过程中的使用。设计学习支架是微型化写作课程的基本要求。在认知负荷理论指导下，写作学习支架的设计可以遵循如下两条基本路径。

认知负荷理论主要基于人类的认知结构理论之上，认知结构由工作记忆和长时记忆构成，而这两大记忆又与图式有着密切的关联。由此看来，认知负荷理论的三大基础与写作认知理论具有极为密切的关系。为此，此处拟从外部任务环境、工作记忆、长时记忆三个方面讨论写作学习支架的设计问题。

(一) 分化

具体而言，就是根据弗劳尔和海耶斯的写作模型中的三大系统为内容，并将这些元素分解为“核心内容”与“学习支架”。所谓“分化”，就是对写作三大系统中有关元素分解处理。换言之，就是通过分解的方式，将有些元素作为写作课程核心内容处理，另将其他元素作为“学习支架”处理。

1. 设置外部任务环境支架

写作任务环境包含两个主要成分：写作作业和外部贮存。写作作业是作者需要面对的写作任务，它向作者指明写作的题目和范围、读者对象等。写作作业对作者的任务表征和确定写作目标均具有重要影响，交代不清楚的作业任务会给作者造成较差的或不完整的目标表征，导致低质量的写作或作品与读者对象不相称。我国写作课程与教学对于“写作作业”始终给予高度关注，这就是众所周知的“命题、审题”等内容，但是却很少将“写作作业”作为“学习支架”来处理。

事实上，写作作业既可以作为微型化写作课程的核心内容，也可以作为写作学习

的支架。作为支架的“审题”，可以在学习其他写作核心内容时直接提供一些关于“审题”的简便策略让学生在写作实践中加以运用并在反思评价中体验这一支架的具体效用。“审题”知识作为“支架”的主要目的不在于教学生学习“审题”，而是为了完成预设的写作学习活动而降低“审题”的认知负荷并希望能够在“运用”审题知识的过程中内化这一知识。

外部贮存的材料也是如此。在 Flower 和 Hayes 的理论中，作者已经写出的文本或其他充当写作素材的材料被统称为“外部贮存”，这些材料都是写作学习的重要的外部资源。善于利用这些外部资源，就成为提高写作水平的重要途径。写作者如果善于利用外部贮存，就能有效地帮助自己减轻写作过程中工作记忆的负担。因此，一些开发外部写作资源的策略就可以作为写作课程的“核心内容”或“学习支架”。例如，利用写出的提纲、草稿帮助写作者构思、组织、检查写作文本，利用“信息卡片”、“读书笔记”充实写作内容，利用“查阅文献资料”等方式开拓主题内容资源都可以有效地改进写作者在工作记忆系统中的写作行为。当然，在写作反思评价过程中，这些外部贮存也同样能够发挥作用。

2. 设置工作记忆系统中的支架

在写作过程中，对当下任务进行加工处理的心理结构被称为工作记忆系统，该系统的基本特征是容量有限，在同一时间能加工新信息的容量极为有限。因此，在写作过程中，如果同时进行若干种认知加工活动，就会涉及到认知资源分配的问题，就必然会导致认知负荷超载。

“写作过程”属于工作记忆，它包括计划、转换、回顾以及监控等步骤和环节。在其中每一个环节中，学生都可能存在学习障碍，而这些障碍如果不属于微型化写作课程的核心内容而又是完成写作学习活动不可或缺的元素时，就有设置“微型支架”的必要。

例如，在学生从“构思”到“转换”过程中，如果将课程目标设立为“如何有效构思”，则“转换”过程在学习任务中就不属于核心内容，然而完整的写作活动又无法缺少这一环节，如果学生在这一环节出现困难，就可以通过设立微型支架的方式帮助学生迅速完成转化。当然，这一支架必须是便捷的微型化的，既便于教师的设计也便于学生的运用。例如，如果有学生在文字表达上存在困难，教师可以提示学生“不会写的字词可以用拼音代替，或用图形代替”。此时，“拼音”和“图形”就是写作学

习转化过程中的一个“微型支架”。当年高玉宝写作《我要读书》就采取这一方法。

已有研究表明¹，组织过程中的最大差异表现在观点组织的连续性上。因此，如果能够促进观点组织的严密性和连续性，就可以大大提高学生的写作水平。因此，一些促成写作连续性方面的知识固然可以被作为微型化写作课程的核心课程内容，而当“观点组织连续性”不是被作为课程目标而只是被作为某种手段时，这些内容就往往可以作为组织观点方面的微型学习支架。例如，在学生将创意写作中的“虚构”作为核心课程内容时，为确保叙述故事的“文脉”顺畅，还必须为学生的有效表达提供必要的支架，例如，以下知识可以作为学习中的微型支架：1. 在段落之间使用转折性的句子；2. 在段落开始之前使用提示性的句子；3. 使用提示性的符号提醒读者注意自己要讲述的内容，而且以一种合理的间隔插入总结……

3. 设置长时记忆系统中的支架

长时记忆系统的贮存容量是无限的。信息经过工作记忆加工处理后被赋予意义并长期存储于长时记忆系统中。这些知识主要以缄默知识为主，这些知识对于写作活动而言意义重大。这些知识作为写作文本中重要的内容通常决定写作文本水平的高下。但是，长时记忆中的知识内容由于具有无限的丰富性，它与当下写作所需的知识内容之间存在一个“大世界”与“小空间”之间的矛盾关系。

Benton 在 1995 年的研究表明²：长时记忆为写作提供内部资源。在写作者的长时记忆中贮存着关于题目、读者、写作形式等方面的知识，这些知识大致可分为“主题内容知识”和“文本表达知识”两大类。研究者已经证实，学生拥有的关于主题内容的知识越多，他的写作计划过程就越自动化，生成和提取观点的速度就越快，就能腾出更多的精力围绕中心思想组织写作内容。而学生拥有的“文本表达知识”与学生写作的连贯性、语法的熟练性、围绕中心思想写作等能力密切相关。这些知识能够使写作者的表达迅速而准确。

因此，如果需要将长时记忆系统中的元素处理为学习支架，同样需要根据学情设置支架加以微化处理。一般而言，长时记忆系统中的知识大致有两种情况。

一是长时记忆中缺乏“工作记忆”所需的知识内容，这时学生所需要的支架主要应该是“接收支架”，课程设计者应该根据学生的实际，为不同的学生提供不同的“接收支架”，例如，此时建议学生查阅文献资料或调查访问，都是较为适宜的写作学习

¹参见：薛庆国,庞维国.现代认知心理学对写作过程的研究进展[J].心理科学,2000(4).

²参见：薛庆国,庞维国.现代认知心理学对写作过程的研究进展[J].心理科学 2000(4).

支架。

一是长时记忆系统中具备“工作记忆”所需的内容，但由于学生不善提取，因此，无法从自己长时记忆系统中提取必要的知识内容，这时学生所需要的写作学习支架就是“转化支架”。这时提供“相似联想”或“描绘脑图”等支架就是可以有效促进学生完成写作学习活动。

（二）简化

所谓简化，就是对一些无法切分的内容作减少“复杂性”、降低难度的处理。微型化写作课程中，有些学习支架是作为一个完整活动而存在的，因此通常很难对之加以具体切分。而任何活动通常都会有不同版本的活动方案，如果需要将这一活动作为“学习支架”，就需要选择一种较为简易的版本。这就是“活动支架”的设置。

采用简化的活动版本，可以有效降低写作学习者的认知负荷，提高学习效率。这里以辩论活动作为写作学习支架的课例为例。

议论文写作对于中学生尤其是初中学生而言经常是一道巨大的沟坎。因为写作议论文不仅要求学生能够阐释和论证自己的观点，还要求学生能够考虑到与自己持不同意见者的观点并据此调整自己的论断，从而使自己的观点更加能够站得住。但是，越是年龄较小的学生、越是写作困难的学生就越不善于考虑他人的观点，这些学生通常具有较为强烈的自我中心特点，他们缺乏与他人交流的意识。但是，这些学生虽然在写议论文时不能考虑对方的观点，但是，在口头交流时却基本上能做到这一点，并能够根据别人提出的观点和理由来组织自己的辩论。这是因为口头辩论情境中存在一种直接当面对质，这种对质可以作为一种学习支架帮助学生充分考虑对方的立场及其理由。因此，国外一些学者研究发现，互动讨论的儿童比非互动组儿童在写作上通常获得更大的进步¹。根据研究，学生之间采取互相对质的辩论有助于学生开阔写作思路，容易使学生写出更加有说服力的文章。

但是，我国学者的一项实验表明，“辩论”作为学习支架如果运用不当反而妨碍学生写作水平的提高²。这项实验在一定程度上说明了“活动支架”简化处理的必要性。下面简要介绍这一实验。

【实验过程】

本实验将参与实验的学生分为三组。实验者给第一组学生提供一个写作总目标，

¹ Nixon J G,Topping K J.Emergent Writing:the impact of structured peer interaction. Educational Psychology,2001,21,41-58.

²吴洪珺,等.目标设置对写作困难儿童议论文说服力的促进效应研究[J].心理发展与教育,2006(1).

即“你要使别人读了你的文章后能赞成你的观点”。而对第二组学生则主要提供分目标，这些分目标主要以议论文构成成分为基础，包括：1. 明确地表明自己的观点；2. 给出支持自己观点的原因，对原因进行举例阐述；3. 反驳关于此问题的相反观点，并解释为什么这些观点是错误的；4. 最后作出结论以加强自己的观点。对第三组学生则要求学生之间就所写话题展开辩论，除了提出同样的分解目标要求外，还要求儿童在写作前进行辩论活动，实验者对活动做如下要求：“现在你的同伴和你的观点是相反的，在写作文之前你要和他讨论十分钟，互相说明自己的观点，并在讨论卡上记录下来。讨论后请根据你的讨论卡写作文，注意：你要尽量让你的同伴在读了你的作文之后能承认你的观点是有道理的。”此外，第三组中每位学生都发有一张讨论卡片，以记录双方在辩论时所提出的观点，理由，事例。

【实验结果】

分解写作目标确实能有效提高学生议论文的说服力度。但是，设置总目标、增加辩论等活动并没有提高文章的说服力。尤其是参加辩论活动的学生所写作文大多只有一个框架，缺少具体内容，逻辑性不强，文章篇幅也较短。

实验者对实验结果的分析对于写作学习支架的“简化”非常富有启发性。

从支架设计角度看，以“辩论”活动作为支架原本是为了辅助学生了解他人观点，并以此丰富自己观点。但是，由于“辩论”这一活动对于中国学生而言过于复杂，使得该支架不但没有降低反而增加了学生写作学习的认知负荷。因为口头辩论倘若要达到促进书面辩论的目的，则其前提必须是学生已经熟悉口头辩论，而中国教育的一大特点就是单向式传导，学生很少有互动的机会，因此辩论对于不少学生而言都是一个新任务，可能还会产生干扰学生写作的后果。事实上，据实验者观察，学生在辩论时很难将注意力集中于写作任务之上而是经常讨论与任务无关的话题，这可能是因为所设置的学习支架过于复杂从而分散了学生的注意力所致。

此外，支架设计本身也不够严谨。由于辩论需分为正反方，双方都要结合他人的观点来提出自己的观点和理由。但是本研究中却预设了一对儿童所持的立场，而这一预设立场可能与学生所持的观点并不一致，这就要求学生被迫从别人的立场出发来进行辩论和写作，但是由于学生自我中心的特征很强，通过凭空设想而不是实际对质的方式去理解他人观点对于多数学生而言几乎是强人所难。可以说，原本学生在书面写作中原本存在难以了解他人观点的不足，而这一“先天不足”又因为预设立场的“正

反辩论”活动支架的设置，遂演化为双重的“不足”。由此可见，辩论作为一种复杂的活动，在被作为学习支架处理时，必须确保其属于相对于学生的实际学情而言最为简洁的版本，从而使得这一支架能够有效帮助学生学习而不至于增加学生的认知负荷。事实上，实验者后来所作的假设就具有简化“辩论支架”的效果：让儿童按照自己所持的观点来进行配对，并让儿童事先熟悉口头辩论的模式，则辩论的促进作用可能会表现出来。

当然，这里是将“辩论”作为学习支架开拓“主题知识”，而不是让学生学习“辩论”本身。作为写作学习内容的“辩论”与作为写作学习支架的“辩论”应该具有完全不同的表现形式和设计路径的。就需要对“辩论”这一活动方式建议简化，从而降低学生的认知负荷。根据瑞格卢斯的简化版本理论，如果将某一活动作为写作学习支架设计就必须考虑到这一活动的最简版本。当然，这一最简版本的确定应该是综合考虑到学生实际写作水平和学科专家提炼版本的结果。作为支架而言，有一基本原则，能用最简支架实现微型化写作课程目标，绝不用复杂支架。

三、写作学习支架设置的时机

支架是写作学习过程中重要的学习支持。由于支架的设置与学生的学情密切相关，而学生的学情又是变动不居的，因此，写作学习支架设置的时机就显得非常重要。时机过早，学生的学习需求、学习准备尚不充分，支架就难以发挥应有的作用。时机太迟，学生已经具备相应的知识能力，学生的最近发展区中的“空档”已经被填补，此时提供支架就相当于“叠床架屋”，徒然给学生增加了不必要的知识负荷，并且容易压抑学生的学习兴趣降低学生的学习动机。

近年来，国外研究者开始关注如何合理应用“支架”来辅助教学。Myhill 和 Warren 发现，在实际教学中存在着这样的现象：教师把“支架”当成一种对学生的控制而非引导学习主动学习的手段。他们通过分析“关键时刻”来阐述为什么“支架”没有被合理地使用。他们认为：“关键时刻”就是课堂中对学生能力提升至关重要的几个时段，有时，为了抓住一些所谓的“关键时刻”，一些教师会强势地对学生的课堂学习加以掌控甚至企图从学生口中硬拽出所谓的正确答案来¹。当课堂教学关键时刻的尴尬，往往意味着学生的学习缺少必要的“支架”支撑，因此学生的学习活动非常困难。Larkin, Hammond 和 Gibbons 的研究非常注重研究学习支架设置的时机，他们认为：

¹Myhill, D.&Warren, P. Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse[J], Educational Review. 2005, 57(1): 55-69.

能否在合适的时机搭建“支架”并适时撤离反映了教师课程设计和实施的基本能力¹。

微型化写作课程中的学习支架的设置同样如此。

（一）写作学习支架设置的三个学情节点

写作学习主要是一种任务学习。学生面对一个写作学习活动时，大致会出现如下几种学情：一是在认知方面，由于任务本身的高度复杂性，增加了学生写作学习的认知负荷；二是在操作方面，由于任务本身的高难度，增加了学生的操作困难；三是在动机方面，由于写作学习活动无法激发学生的兴趣，而使学疏离这一学习活动。

当然，这些学生认知、操作、情感态度方面的“最近发展区”都是学生在面对某一具体写作学习活动之际的真实学情，这些学情是随着学生的发展而不断变化的。因此，微型化写作课程设计者在设置学习支架时必须认真研究学生的写作学情。

1. 学生缺乏动机时：通过设计支架增加学习兴趣

具体情境设置通常是一种有效的支架，这一支架往往能够激发写作学习者浓厚的学习兴趣。

例如，美国学习科学研究所曾经编制一个经典的学习支架设计：建言总统²。

该设计的核心学习任务是要求学生准备一个报告。但是，设计者为了激发学生的兴趣与动机，专门设计了一个具体的情境支架让学生进入角色。

半夜，你正在熟睡之中。突然，电话铃声大作，把你唤醒了。原来是总统的高级助理打来的。他急切地要你打开 CNN(美国有线新闻网)，CNN 正在报道一场需要你立刻关注的危机。你是总统的顾问，总统要在你听完报道后马上和你见面。会有一辆高级轿车在门外等你，带你去白宫。你打开电视，得知一个叫 Krasnovia 的岛国的一方正在入侵另外一方，准备推翻政府，控制权力。你前往总统那里讨论这一危机。在椭圆形办公室里，总统说他将在当天晚些时候举行新闻发布会。他需要你提出建议，看美国应该不应该进行干预，如何干预。他希望你提交一份清晰的报告供他参考。你的建议必须基于你从专家那里得到的信息中收集的证据。

显然，教师通过设计这样一个具体有趣的情境激发学生的兴趣，让学生做好学习的准备。而在这一设计中，这一情境成为能够促使学生进一步学习的一种辅助性的支架。这一支架对于激发学生迅速进入写作学习并进一步维持这一学习过程产生了重要

¹Lakin,M.J.Providing support for student independence through scaffolded instruction[J],Teaching Exceptional Children, 2001, 34(1): 30-34 ;
Hammond, J.&Gibbons. P.What is scaffolding? [M], Newtown: Primary English Teaching Association, 2001.

²[美]查尔斯·M.赖格鲁斯.教学设计的理论与模型——教学理论的新范式[M].裴新宁,等.译.北京:教育科学出版社,2011:212-214.

的作用。

2. 任务过于复杂时：通过设置支架分解任务

写作是一个高度复杂的认知过程，是知情意多种因素综合作用的结果。一个微型化写作课程中的学习任务一般都会涉及多个方面。而设置学习支架，就是一种有效区分核心学习任务和辅助性的相关学习任务的重要方式。

目前，研究者对于任务分析基本的认识有如下共识¹：任务分析是基于心理学研究而发展起来的一项复杂的技术，其目的是为了解决现实情境中的复杂任务。任务分析有三大特征：一是对教学目标或学习任务进行分解，是将其分解成更简单的组成部分。其次，是一个分类的过程，是将复杂的学习任务分别归类于学习规律已经阐明的心理学类别，如知识、技能、态度等，从而对症下药，找到促进学习的教学措施。第三，是一个还要对分解出的子成份进行排序的过程，子成份不能同时进行，而是根据它们之间的关系以及与终点目标之间的关系确定教学顺序。显然，任务分析在很大程度上就是一种目标、任务的分解、微化的过程。其中，每一个环节，都可以结合学情分析的结果，设计为必要的写作学习支架。

此时一要运用任务分析技术，二要运用学情分析技术。当上述两个方面达成一种相对平衡的时候，就是设置写作学习支架较为恰当的时机。

写作学习从历时性看是一个复杂的过程，其间贯穿构思、转述、修改、发表等不同阶段；从共时性看写作是一个复杂的认知行为，其间融合认知、情感、操作等多种心理因素的参与。对于如此复杂的学习任务，微型化写作课程势必要为核心写作课程内容设置必要的学习支架。而设置支架的时机必须在确定学习目标和学习核心内容的基础上对学生的写作学情进行分析之后才能最终确定。例如，在要求学生学习虚构故事的微型化写作课程中，如果将“构思曲折的故事”作为目标，则相应的课程内容就是如何构思“愿望”与“障碍”的不断冲突以及出人意料的解决途径；而在“转述、修改、发表”等环节中，经过对学情的分析可知，学生在“修改”故事方面存在较多困难，因此，课程设计者可以通过提供一些故事写作“量表”为支架，供学生自我修改或互相修改。当然，如果学情需要，也可以将“转述”或“发表”等环节的知识作为支架提供给学生。

面对复杂的学习任务，适时设置支架就分解了学习任务的复杂性，降低了写作学

¹付绪红.任务分析在写作教学中的应用研究[J].现代语文,2008(6).

习的认知负荷。同时，学生在运用支架过程中，也适时内化了相关知识，为以后的进一步学习打下了基础。

3. 任务难度过大时：通过设置支架降低坡度

复杂性与难度是不同的范畴。复杂性一般侧重相关因素的众多以及相互关系的复杂度，难度则相对于执行任务者本身能力而言的难易度。复杂性通常关涉任务本身；而难度则主要关涉执行任务主体自身。有时，复杂的任务可能就是有难度的任务，有时，任务虽然复杂，但难度却不大，完成复杂任务不过是完成一件麻烦的任务而已，很多低级的任务可能是复杂的，但是却不算是有难度的。

因此，对于复杂的写作学习活动，可以通过设置学习支架加以“简化”，化繁为简；而对于有难度的任务，则需要通过设置支架降低难度，即所谓的“化难为易”。

例如，写作需要元认知的参与，但是对于一些刚刚进入初中的学生，由于他们比较强烈自我中心意识，使得他们在写作过程中很难跳出文本反观自我，对于这一年龄段的写作学习者而言，修改作文是有相当难度的。他们通常只是对文本语句做一些简单的润色，而不是对自己的思路 and 观点加以反思、调整。这时，教师通过设计“角色扮演”活动作为学习支架，利用具体情境，帮助学生设身处地

再如，让学生学习写作自我叙事文章时，有时学生很难进入自己内心深处，甚至在潜意识中回避自我经历中那些比较尴尬或羞于言说的内容。这时“真实叙事”的写作学习活动就因为人性中固有的自我保护机制而具有较大的难度，这一困难如果不能较好地克服，自我叙事所追求的“真实性”就得不到保证，写作学习就难以顺利开展。这时，教师只要设计一个微型学习支架就能够有效解决这一学习困难。这就是让学生放弃第一人称写作而采用第三人称写作，一旦学生将“第三人称”作为写作支架运用，就可以有效避免回避内心深处潜意识抗拒问题。

（二）写作学习支架设置的两大时间节点

如上所述，写作学习支架的设置除了应该依据不同的学习任务和具体学情以外，从课程设计与实施的角度，还可以在以下两类不同的时间节点上设置支架，即课程设计节点上的“前期预设支架”和课程实施过程中的“即时生成支架”。现简述如下。

1. 前期预设支架

顾名思义，预设式支架设置的时间节点必定是在课程设计过程中，在微型化写作课程实施之前。在这一时间节点上，教师所面对的不是真实的教学情境，而是一种预

判的学情。因此，设计此类支架的一个重要前提就是尽可能准确地分析、研判学情，必须充分考虑学生的具体学情，必须对写作学习活动作出精确的分析。教师依据对写作学情的分析，确定微型化写作课程目标并据此确定核心课程内容，同时为完成预设的写作学习活动设置必要的学习支架。这些支架称之为预设式支架。

课程设计者在设计课程目标与课程内容的基础上，还必须根据学生的学习需求设置适切的学习支架，这是微型化写作课程不同于其他形式课程的主要特征。同时，对支架的高度重视还是得微型化写作课程拥有另外一个巨大优势：众多预设式的学习支架可以构成学习支架资源库备用，供学生在学习过程中遭遇困难时自我寻求支援，这类似于电脑中的“帮助系统”，特别适用于远程学习或学生自主学习。

学习科学研究表明，学习者在学习过程中往往不愿意向他人寻求支援¹，因为在学校中，需要额外帮助的学生经常意味着是差生，这容易导致学生本人的学习挫败感，也容易使学生产生自己不如他人的感受，因此，有许多学生宁可不懂不会，也不愿意冒被人轻视的风险向别人求教。而预设式写作学习支架为学生提供的帮助是供学生需要时自由选择，其他学生不会知道某一学生需要帮助，因此，写作学习脚手架就可以在学生写作学习遇到困难之际提供无声然而有效的针对性教学支持。

当然，学习支架资源库如果希望所提供的帮助能够发挥作用，就必须明确支架使用的条件，只有在课程设计者能够具体明确地阐释清楚在什么样的情境中使用怎样的支架的时候，预设式支架才能发挥真正的作用。

根据我们在实验学校所开展的一些行动研究，我们发现，被我们称为“学习支架资料包”的学习支架库是最受学生欢迎的微型化写作课程内容之一。但是，目前微型化写作课程的研究还处于萌芽状态，我们在这方面的研究还非常薄弱，我们目前的研究主要还集中在学情分析及课程目标、核心课程内容等方面的研究方面。

兹以一例说明预设式写作学习支架资料包对于促进学生写作学习的重要作用。

笔者所主持的工作室学员在三所学校展开了虚构类叙事微型化写作课程设计的相关研究。在研究中，我们发现，一些小型的辅助性的助学知识，由于其内容简单、便于学习，便于即学即用，特别受学生的欢迎。由于这些知识是在学生遭遇写作学习困难的实际情境中提供给学生的，因此，经常给学生留下极为深刻的印象。

例如，学生通过虚构故事三要素学习之后，已经能够从只会写“夹叙夹议”类的

¹R.基斯·索耶.剑桥学习科学手册[C].第四章:艾伦·柯林斯.认知学徒制.北京:教育科学出版社,2010:69.

没有故事味道“散文”进步到能够写出有一定情节变化的“故事”。但是，这些故事经常写得比较“粗疏”，情节之间缺乏细密的组织。于是，我们确定了一个微型化写作课程目标：故事情节的伏笔与照应。并据此开发了一些具体的微型写作核心内容，例如，“伏笔”设计的要领，“照应”伏笔的策略……

而在学习、运用这些核心知识并且完成这一写作学习活动的过程中，我们发现学生经常会面临如下困难。

- (1) 故事写作喜欢“戴帽穿靴”，故事开头喜欢绕弯子写许多内容，以为这些就是“伏笔”，故事写完后，通常发一番感慨，做一番议论，以为这相当于“照应”；
- (2) 学生刻意突出叙事的伏笔与照应，但所虚构故事的可读性却受到削弱；
- (3) 故事的丰富性受到影响；

……

针对第一困难，我们提供了如下学习支架：对故事开头、结尾实施“斩头去尾”法。砍去故事之前的喋喋不休的交代，改变以往吃瓜子一定从“播种”开始写的套路，径直从故事开始的“半路”写起，而“伏笔”则伴随人物的行动出现。删去故事的启示、反思等内容，矛盾一结束，叙述就停止。例如，一篇题为《预谋》的历史故事，学生这样开头：张良想复仇，已经不是一年两年了……

针对第二困难，我们则提供若干故事模板，例如“灰姑娘故事”“丑小鸭故事”“警告类故事”等（参见本章第一节“支架类型”中“故事模板”有关内容），让学生在学习“伏笔与照应”等课程知识的时候，不必在故事构思方面耗费过多认知资源。

当这类支架积累到足够数量时，可能涵盖多数学生学习写作虚构故事过程中的各类学情，从而为各类不同的学生需求提供必要的针对性支持。

2. 即时生成支架

该类支架不是事先预设的而是在写作课程实施过程中由教师与学生在课堂学习过程中现场生成的。

我们知道，学情是高度复杂并且变动不居的，无论课程设计者事先考虑得如何全面、准备得如何周密，在实际操作中，经常还是会出现许多难以预料的情况。因此，教师针对学生在写作学习过程中遭遇的困难，及时而恰当地提供一些临时性的学习支援依然是不可缺少的。

这些即时生成的学习支架，当然有教师的教学机智因素，但从总体上看，能够在

现场及时为学生提供适切的学习支架，其实还是“学习支架资源库”在发挥作用。也就是说，在教师的长时记忆中，必须贮存一定数量的“学习支架”，或者教师以“案例”“图式”的方式为学生提供必要的学习支持。我们的微型研究表明，在写作教学过程中，凡是拥有“写作支架资料包”或掌握较多指导案例的老师，在写作课堂上为学生提供支架的频次和准确度都要明显高于其他教师。

因此，以上两类设置写作学习支架的时机虽然不同（一个在写作学习开始前，一个在写作学习过程中），但是二者的目的却完全相同，都是为了解决学生可能出现的写作学习困难或已经出现的困难；二者的设置机制也完全相同，都是从已有的支架案例图式中搜寻提取。

由此看来，写作学习支架需要在指导学生写作学习过程中不断分析写作学情，不断寻找适合具体学情的有效的学习支持方式与内容。建立健全丰富的写作学习支架资源库是构建微型化写作课程的基本条件之一。

但是，这方面的工作才刚刚起步。

四、写作学习支架设置的方式

我们已经讨论了写作学习支架的类型以及设置的时间节点。现在我们来讨论写作学习支架设置的基本方式。

在支架研究中，设计支架的帮助行为是多种多样的，有研究者将帮助手段概括为以下六种¹：示范、应变管理、反馈、指导、提问和认知建构。

教师的写作教学方式也有多种。例如，“示范”关注的是专家作者的写作行为或优秀作品的主要特征；“指导”关注的是学习者写作行为的改进。但是，“支架”所关注的通常关注的是任务本身的解决。伍德、布鲁纳和罗斯认为：问题解决中的支架应该包括引发儿童兴趣的、简化任务、驱动儿童的动机以及示范正确的行为。在学生写作学习过程中，支架可以帮助学生完成一部分任务，可以通过改变任务的性质或采用能够帮助学习者操作的认知工具或调整任务的难度来弥补学习者能力上的不足。

根据有关研究，如果学生缺乏完成某一任务所需的足够的知识或者还没有做好必要的准备，那么，学生在完成任务过程中就会感到非常困难。因此，可以通过设置支架的途径帮助学生应对这些困难。在微型化写作课程设计中，写作学习支架的设计大致有“黑箱式设置”和“明箱式设置”两种方式。

¹张如珍.“因材施教”的历史演进及其现代化[J].教育研究,1997(9).

（一）黑箱式设置

所谓的黑箱式设置方式指的是写作课程设计者通过设置支架，有意识地调整写作学习活动的难度。在刚开始学习之时，课程设计者通过设置支架帮助学生完成比较写作学习任务，由于这些支架的帮助，学生可以明白如何完成任务，或者尽量减少学生完成某一学习任务的复杂度（步骤、方法等）。学生在完成学习任务过程中并没有意识到学习支架的存在而通常感觉到只不过是完成一项难度不大的学习任务。这种通过降低学习任务的难度作为学习支架的方式被研究者成为“黑箱式支架设置”¹，课程设计者将学习支架隐蔽地嵌入到写作学习活动中并始终伴随写作学习活动过程全程而不会淡出。教师在幕后为学生提供帮助，学习者本身并没有意识到学习支架的存在。这一方式非常有利于激发学生的学习自信，特别是对于一些难度较大、跨度较长的学习任务，课程设计者设置若干“黑箱式支架”可以有效地降低学生的受挫感而激发学生的学习兴趣 and 主动精神。

设置“黑箱式”支架的关键是写作课程设计者通过提供经过简化的学习任务这一方式来降低任务难度，学生所完成的任务是一种比真实写作简单的任务，这一任务等于或略高于学生的最近发展区，学生最初是知道如何完成任务的，随后教师缓慢地逐渐加大任务的难度，学生就沿着教师设置的任务坡度依靠自身的努力逐级上升直至无法独立完成任务。此时，就需要开始设计一个新的微型化写作课程以应对学生所面临的新的学习困难。

国外写作课程很注意将一些辅助性的支架隐藏在写作学习活动当中。

例如，德国语文教材《现代德语》第七册中关于“描写”的写作学习活动设计²：

“描写之星”

若要描写，必须要做比“描写”更多的事情。这个描写之星清楚地表明了这一点。

1. “描写之星”发出的光线表明了描写的步骤，讨论一下，这些光线表示什么意思。

2. 以下是关于描写的几个具体说明。分析一下，他们具体属于“描写”的哪一个具体步骤。补充你所知道的其他步骤，把答案记录在笔记本中。

¹ Hmelo, C.E., & Guzdial, M. (1996). Of black and glass boxes: Scaffolding for doing and learning. In Proceedings of the Second International Conference on the Learning Sciences (pp. 128-133). Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computers in Education. 转引自：[美]查尔斯·M.赖格卢斯，主编. 教学设计的理论与模型：教学理论的新范式（第2卷）[C]. 裴新宁，等译. 北京：教育科学出版社 2011: 287-288.

² 洪宗礼，柳士镇，倪文锦. 母语教材研究(7) 外国语文教材译介[M]. 南京：江苏教育出版社，2004: 231—232.

- (1) 做记录。包括：指出被描写事物的名称，写出表达被描写事物的词汇。
- (2) 自上而下，由表及里，从左到右。
- (3) 突出主要内容。略去次要内容，写出有关部位的术语名称。
- (4) 提供信息，介绍情况，指出不足，写出有关部位的术语名称……

3. 讨论一下，确定描写步骤。

4. 小组练习：

- (1) 参照一段学生例文，讨论描写时所用的时态。

例文：铜器时代，人们用木料和粘土在湖边建造水上村落。早木桩屋首先要剥制树干，然后将树干向水中打桩。接着在木桩上搭建平台。平台要高于水面，以防洪水侵袭……（现在时或过去时）

- (2) 描写还需要丰富的词汇，以下是三个词的词野和词组。

“柱式屋”的词野：木桩建筑、水上建筑、木桩茅屋、桩式圈舍……

“屋、楼、家”的词族：家务活、家庭妇女、房屋走廊、高台……

“建筑”的词野：建筑师、建筑学、建筑艺术……

- (3) 写出于“柱式屋”和建筑材料有关的形容词，如：防水的，有黏性的……

5. 现在请你描写这张表现湖面村落的图片。

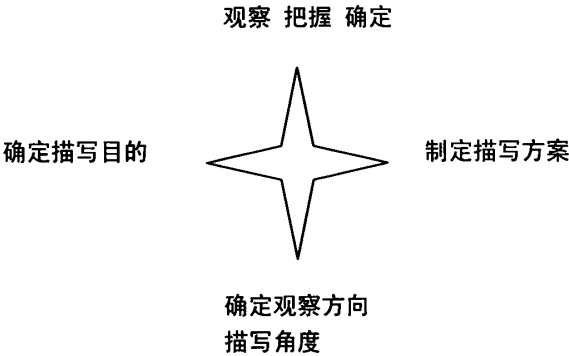


图 7-3 “描写之星”示意图

上述这一写作方案可以视为一个关于“描写”的微型化写作课程。其课程核心内容是“学习根据描写的基本步骤进行描写”，该设计方案中的 1、2、3 等三个环节属于对核心课程内容的学习，环节 5 属于运用“描写步骤”有关知识进行描写学习的活动。而环节 4 则显然属于设计者所提供的学习支架，这一支架涉及了“时态、词野

和词族”三方面的知识,尤其是“词野和词族”支架,由于学生对于“水上村落”方面的知识相当缺乏,因此,在描写过程中必定无法从写作者的长时记忆中调取有关材料,而这必然妨碍学生对观察到的图片上的内容做出准确而细致的描写。如此一来,介绍“水上村落”的有关知识却虽然不是“描写”课程的关键课程内容,却是完成这一写作学习活动不可或缺的内容,因此,课程设计者通过设置支架的方式解决这一矛盾。而该支架主要是通过“黑箱嵌入”的方式设置的,三个支架都被嵌入到写作学习活动当中的,学生并没有意识到这是课程设计者所提供的学习帮助,而只是把这些支架看作是写作过程中的一项任务。这些支架是始终伴随着整个写作学习过程而存在的。之所以采取黑箱式支架设置方式是有依据的。因为该支架显然属于词汇学领域,如果单纯作为知识介绍,就容易导致这一描写写作学习活动异化为词语学习活动;同时,这些内容距离学生的日常生活也有较远的距离,如果是单纯的讲授静态知识的方式提供支架,则很难激发起学生的兴趣。

(二) 明箱式支架设置

当学生已经无法独立完成任务时,写作课程设计者需要重新设计学习任务以支撑学生的写作学习。这是一种替代性的任务操作,属于一种“明箱式”脚手架。这一支架设置的方式其主要特征是重构任务以弥补学习者先前知识的不足,以此支撑学生的学习。

明箱式支架设置方式不同于黑箱式设置,它不是通过“简化学习任务”,而是通过提出建议或提供认知工具的方式帮助学生解决自己在学习过程中所面临的学习困难,因此研究者称之为“明箱式学习支架”¹。这一支架将在学生运用之后渐渐消失。学生在操作他们暂时无法完成的任务时需要得到这类支架的帮助,在获得必要技能后,他们应该学会在没有支架帮助的情况下完成任务,否则这些支架就有可能成为学生所依赖的智力拐杖,妨碍其能力的最终形成。

此外,协作互助学习也是“明箱式”支架设置的方式之一。学习者进行小组协商、讨论,在共享集体思维成果的基础上能够对当前所学概念达到比较全面和正确的理解,完成对所学知识的意义建构。合作为学生的高水平的思维与写作提供了脚手架。当学习遇到困难的时候,也可以向专家系统、其他学习者寻求帮助,以便能快速完成学习任务。在写作学习过程中对学习者的进行分组促使小组成员相互讨论,就可在协作中完成某些学习任务。由于多数写作学习支架都属于“明箱式”设置,本章对此多有例举,兹不赘述。

¹ Hmelo, C. E., & Guzdial, M. (1996). Of black and glass boxes: Scaffolding for doing and learning. In Proceedings of the Second International Conference on the Learning Sciences (pp. 128-133). Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education. 转引自: [美] 查尔斯·M. 赖格卢斯, 主编. 教学设计的理论与模型: 教学理论的新范式 (第2卷) [C]. 裴新宁, 等译. 北京: 教育科学出版社. 2011: 287-288.

第三节 写作学习支架设置的案例研究

在微型化写作课程设计中，学习支架虽然是临时性的学习内容，是为了达成课程目标而采取的过渡性手段。但是，却也是微型化写作课程中重要的内容之一。

本节文字中，我们将以在行动研究中开发的一组微型化写作课程作为案例，说明写作学习支架设计特征及效果。

【背景】

根据我们在上海市L中学（初中）、G中学（高中）、Z学校（九年一贯制中学）三所学校的学情分析，我们发现，这三所学校有80%以上的学生对于饲养宠物有着强烈的兴趣。而在我们的一项调查中，有69%的学生表示愿意写作有关“流浪狗”的作文。为此，笔者所主持的工作室有关教师设计了一系列以“流浪狗”为主题的微型化写作课程，在三所学校进行了实验，在此基础上整理出如下案例。根据学生写作实际需求设计各类不同的写作活动：

①如果丹丹想收留一只流浪狗，而父母却不同意，他将如何说服父母？

②这只流浪狗触发了丹丹探求本地区流浪宠物生存状态的愿望，则可以写作纪实类叙事文章，借助调查、统计、采访等手段撰写“流浪宠物纪实”。

③如对宠物流浪现象进行反思则可写思辨类文章，思考宠物流浪现象背后的东西。

④进行创意写作，展开想象，设想这只可怜的小狗遭遇到的种种情形，题目就叫“狗狗流浪记”。

在流浪狗写作系列案例中，随着微型化写作课程的目标与内容的不断变化，其中的学习支架也在不断改变。这些支架的改变，为本论文研究提供了较为丰富的实证材料。

一、有效说服支架

教师发现学生写作普遍存在如下问题：析事论理不考虑读者对象，说理空泛，无的放矢。为此，教师确定了如下一个微型化写作课程。

【微型情境】

丹丹在放学路上遇见一只流浪狗，可爱又可怜，于是他把狗狗抱回家，想收养这只流浪狗。但是，丹丹回家后，父母却不同意丹丹这样做。假如你是丹丹，你将如何说服父母允许自己收留这只流浪狗呢？

【微型目标】

根据对象特点，选择不同的内容采取不同的说理方式有效说服对方。

【微型内容】

- ①讲解有关“读者意识”的内容知识。
- ②根据“对象特征”选择针对性劝说内容。

【微型支架】

具备“读者意识”的前提在于了解交际对象的思想观点，而本课程的目标却是“依据对象特点选择采取不同的说服内容和方式”。因此，如何了解交际对象立场、观点虽然是完成本课程目标的重要前提，却不是课程学习的关键内容。为保证写作学习效果，需要设计活动支架帮助学生迅速了解“丹丹父母”可能持有的反对意见，从而减少学习内容降低认知负荷，以便集中力量学习关键知识。于是，课程设计者要求学生完成如下一项活动：填写一个“父母反对的主要理由”表格。通过填表，学生可以较快地了解父母可能持有的反对意见，结合这些意见，学生就便于有针对性地说服父母。

表 7-4 作为支架的意见收集表

意见分歧的维度	父母可能反对的具体理由	我的说服理由
对环境卫生的影响		
对学习的影响		
对邻居的影响		
其他影响		

当以上活动完成后，学生说服写作的条件基本具备。即可着手进行写作。

【案例分析】

在教学中，我们进行了一个微型对比实验。经过前测，我们在 z 学校选择两个说服类写作前测最为接近的班级作为实验班。在教学中，教师为甲班级提供了解父母反对意见的表格式支架，而在乙班级则去除了这一支架。学生完成写作任务后，由三位高级教师分别对这两个班级学生的 57 篇作文的评分而获得学生最终的平均成绩。结果表明甲班学生的写作成绩为 81.6，乙班学生为 75.3。

在事后的访谈中，甲班学生表示：因为了解了父母的反对意见，因此在写作过程中，感觉特别顺，只是根据自己的理解按照重要程度简单地将父母的意见组织一下，就开始写作了。而且以前写作过程中经常遇到的“没啥可写”的困难这次也不复存在了。学生表示，这样写作文有点像在——回答父母的问题，因此特别有针对性，以前写作总是在

想“写什么”的问题，填完“父母反对意见表”后发现可以思考“怎么答复父母”效果更好。而乙班学生最大的困惑是感觉没内容写，只好想到什么写什么。这里呈现学生的一篇习作可以大约呈现乙班学生的实际写作状态。

我为什么要收养流浪狗

乙班学生

当今社会，人们都变得冷淡，对外界事物大多漠不关心。我认为，收养一只宠物则可以大幅改变这个城市的通病。养宠物可以培养爱心。我从小就被告知要有爱心，却从来没有踏实地做过。爱心被隐藏了起来，而养一只宠物则能够再次激发我的隐形基因。

养宠物可以培养责任心。宠物都有生命，对生命负责敬仰是应该做到的。同时我们可以训练守时、守规矩的习惯，有规律地喂食、清洗、锻炼，自己的生活也会随之规律起来。有规律的起居生活正是我们所追求的，不是吗？

养宠物可以培养恒心。养宠物不是一天两天的事，所以不能有三分钟热度。半途而废，这就需要恒心。

父母不给我养宠物的理由，无外乎就是怕影响我的学习。鲁迅说过：“时间就像海绵里的水，只要挤，总还是有的。”养宠物是我想做的事情，那我就会事倍功半地去实现它。高中生了，事情孰轻孰重还是能够分得清的。在不影响学习的情况下，养宠物我觉得并不为过。

再者，养宠物能够培养的“三心”，并不是通过书本能够得到的。

养宠物能够给我带来许多意想不到的快乐。不曾尝试是无法想象的。生活就应该多一点体验。宠物会像家里的第五个成员一样让我们互相亲近的。

上述学生习作最大的问题有二：一是觉得无话可说，二是自说自话，几乎没有读者意识。很多学生在写作中苦于没有写作内容，不知从何说起，因此，学生在写作中基本上采取的是以往引经据典摆开架势“做文章”的写作方式，只满足于把文章写出来。此外，由于没有过多考虑说服对象的心理，例如，对于“父母不给我养宠物的理由，无外乎就是怕影响我的学习”这一话题，虽说也考虑到说服对象的顾虑，但学生对此所作的解释却完全没有针对性。至于“养宠物不会影响自己的学习”，对这一问题学生在习作中几乎没有提及，则其说服力可想而知。

而在甲班，由于提供了“父母意见分析表”，绝大多数学生的习作明显依据这一“意见

分析表”这一支架的内容展开劝说父母写作的，因此，学生习作总体上具有更强的针对性。试举一篇习作为例。

我为什么要收养流浪狗

甲班学生

亲爱的老爸、老妈：

我想收养这只流浪狗。我知道你们会反对，但是还是请耐心看完我的陈述好吗？

我知道你们反对的理由首先是担心影响我的学习。我在此首先保证，如果我收养这只狗狗，一学期内只要成绩退步（哪怕只退一个名次!!），我立刻把狗狗送到流浪狗收容站。而且，你们知道，我最喜欢生物了，我希望能通过收养狗狗全面深入了解动物的生理、习性，我保证以后上网一定不打网游，专门搜寻关于动物饲养的知识内容。最近网上有一则报道相信你们一定很感兴趣：一位同学原本外语水平很烂，但是因为喜欢宠物，在网上查阅大量外文宠物饲养的资料，一年下来，外语水平突飞猛进。因为感兴趣的东西是最容易学好的。你们的儿子也希望成为这样一个样板。

我知道，你们还担心收养狗狗会不会影响左邻右舍，会不会很脏。我要对你们说的是：这简直不是问题。因为我收养的这只狗狗是非常好的一种宠物犬，性格特别温顺，而且还非常讲卫生，大小便都会在固定时间、固定地点解决，并且这种狗狗是短毛犬，不像有的狗狗换毛季节会大量脱毛，弄得家里很脏。这只狗狗完全没有则样的缺点。你们还担心什么呢？

最后，我想收养这只狗，还因为内心深处所受到的一种强烈渴求的驱使。

爸爸妈妈，我是你们的宝贝儿子，从小被你们呵护、关怀，一直是被关心、被保护的對象。现在，我渐渐长大了，但是我发现我就像一个始终长不大的孩子。你们也经常指责我说话、做事总像个“小屁孩”，但是，这责任难道全在我吗？其实，我渴望成熟，我渴望像个男子汉一样，不是被保护，而是能够保护别人，不是被照顾，而是去能够照顾别人。可是，我能够去保护谁呢？我能够照顾谁呢？爸爸妈妈，你们能为我提供这个机会吗？你们现在不需要我保护，你们现在更不需要我照顾。男子汉不是天生的，是需要培养的。我该怎么培养我的男子汉气概呢？

现在，我为自己找到了一个机会：我要收养一条流浪狗！我要通过对这只小狗的照看、呵护，来培养我的耐心、细心，培养我的责任感！相信在不久的将来，在你们面前站立的就不是一个爱玩爱闹爱耍脾气的小屁孩，而是一个顶天立地、勇于担当的男子汉了。

我请求你们给我这样一个机会。我保证不影响学习、不影响家庭卫生，也不影响左邻右舍。我还请你们注意我是否会因为收养这只狗狗在学习上和男子汉气概上有一个很大的进步。

你们既然这么爱你们的儿子，为什么不让儿子有一个锻炼自己的机会呢？

你们的儿子 XXX

显然，甲班学生的例文无论在说理的针对性和说服力上都较乙班例文更加出色。并且甲文在诉诸情感方面也表现突出，一定程度上体现了“晓之以理、动之以情”的特色。

当然，通过对学生作品的分析，我们还发现，无论是甲班还是乙班的学生，在说服的语气方面都存在严重的不足。学生在作文中普遍喜欢引经据典，对实际问题的具体分析比较欠缺，文中经常可见一些冠冕堂皇的“大话套话”。当然，如果要解决这些问题，还需要另外设计相关微型课程并提供支架予以支撑。这是我们后续研究所需要关注的。

上述案例中所提供的支架，属于“黑箱式支架”，是嵌入到写作学习活动中并伴随学生写作活动全程的。学生并没有意识到正在填写的表格其实是课程设计者所提供的“后台支援”。没有这一支架，学生的说服性文章写作就可能遭遇困难，显然这一支架的设置，是课程设计者预判学生写作学情前提下的一种预设。学生在运用这一支架收集父母观点的时候，也可能对这一支架的运用加以内化吸收，并可能成为学生今后写作的图式之一。

二、故事构思支架

考虑到目前中学生在虚构故事方面存在着很多不足的现状，我们接着利用了“流浪狗”为素材引导学生进行创意写作。现将微型写作方案呈现如下。

【微型情境】

丹丹在放学路上遇见一只流浪狗，瘸了一条腿，瞎了一只眼，全身脏兮兮的，可怜之极。看到小狗的那一刻，丹丹的心都拧在一起了，他的头脑里浮现出许多场景，他仿佛看到小狗在流浪的日子里遭遇到的种种不幸，从此，他每天都要给这只狗喂食。小狗不会说话，无法告诉我们它所遭遇的不幸。那么，让我们设想一下狗狗可能遭遇的事情吧。给狗狗取一个名字，然后以“狗狗流浪记”把你所想象出来的故事写出来。

【微型目标】

运用“冲突”构思法使故事引人入胜。

【微型内容】

1. 通过构思“愿望”与“障碍”构思“冲突”

2. 通过构思解决“冲突”的“行动”构思情节

【微型支架】

为达成“故事虚构”的目标，根据不同学生的写作学情，提供不同的“支架”。

支架一：“故事模板”支架

支架二：“故事滑板”支架

【案例简析】

根据我们的实验研究发现，学生在学习写作虚构类故事时，经常出现以下两类问题：一是故事的叙述平铺直叙，毫无悬念，缺乏故事味；一是叙事缺乏细节，缺乏真实感。根据学情分析，本微型课程设计将“故事情节的构思”作为核心课程内容。

在设计支架的过程中，教师通过对学情的分析，发现学生在组织故事方面也存在不同的学情。有些学生在故事结构的组织安排方面存在不足，有些学生则在构思故事过程中存在思路无法拓展的问题。对于前者，设计课程时提供“故事模板”作为支架帮助学生迅速组织故事；对于后者，则提供“故事滑板”作为支架帮助学生构思打开思路。

例如，故事滑板对于学生的故事构思具有重要作用。课程设计者提供了如下一张“故事滑板”表格作为学习支架（参见表 7-5）

学生借助这一表格的帮助可以很快开展故事构思而不必在写什么的问题上不断纠结。

关于故事模板和故事滑板支架的具体内容，可以参见本章第二节有关内容。

表 7-5 作为支架的故事滑板

人物	地点	目的	障碍	克服障碍的手段	结局
流浪狗	旧主人家	讨主人欢心	主人心情不好	狂 叫	被踢打赶出家门
	街 头				
		取暖			
				寻找同伴	

三、采访调查支架

“流浪狗”还可以作为引导学生进行真实叙事写作学习的材料。现将我们据此设计的专题采访微型课程简介如下，并对其中微型支架在课程中的主要作用作简要分析。

【微型情境】

可怜的流浪狗激发起丹丹和他的同学们的同情心。他们非常想知道：在自己的城市里还有多少这样的流浪狗？这些狗为什么会流浪？它们的流浪生活是一种怎样的状况？流浪狗对人们的生活有什么影响？市民们对流浪狗有怎样的态度？目前有没有收容流浪狗的机构？……

要回答这些问题，就需要大家做一些实地采访和观察分析。我们如何开展调查采访活动，并据此写一篇关于流浪狗生存状况的考察报告呢？

【微型目标】

围绕写作目的开展调查活动，收集并组织有效材料。

【微型内容】

依据写作目的和读者对象搜集适宜材料的策略。

【微型支架】

以“采访注意事项”为基本支架。

支架1：尊重被调查者；

支架2：调查采访前必须设计、讨论采访提纲；

支架3：所有结论建立在采访材料基础上。

【案例简析】

上述微型化写作课程案例属于一次完成真实任务的写作学习活动。

一般而言，对于一些真实叙事类的写作，获取素材是关键，而这也是学生写作学习的不足之处。学生写作学习过程中经常遭遇的“没啥可写”困难，一是由于学生长时记忆中缺乏此类知识，二是由于学生不会从长时记忆中提取组织这些知识。对于前者，需要通过从外在引入知识的方式进行写作教学；对于后者，则需要通过教授有关知识提取策略的方式进行写作指导。但是，本案例却没有将获取有关材料作为课程学习的目标与内容，而是将目标定位在“搜集并组织写作内容”层面上。其原因何在？

课程设计者关注的是“材料与写作目的”之间的“匹配”，而未将如何搜集这些材料则作为课程的重点，这是有根据的。

因为，采访本身毕竟是一项专门的技术，是属于专业作者的专业技术，中学生似乎还不必专门进行学习。对于中学生写作学习而言，走向社会获取有效材料固然有一定价值，但是却面临许多困难受到许多条件的制约，在很大程度上已经超出了写作

学习本身的畛域。而如何运用、如何组织已有的有效材料以充分实现写作目标则显然是一项重要的写作学习活动。当然，由于调查具体方法与调查内容经常是紧密结合在一起的，是难以完全剥离的。因此，在课程设计中，将“学习调查采访方法”与“运用调查内容”整合在一起，而在“调查采访”过程中及之后的“态度”虽然是完成采访任务所不可或缺的元素，却不是目标所在，不妨通过设计支架的方式解决这一矛盾。

因此，本案例设计了“尊重采访对象”等具有伦理价值的学习支架以及采访前设计、讨论采访提纲等支架帮助学生顺利进行采访。因此，该微型化写作课程设计者在设计上述支架时一直试图使学习者注意：采访调查是写作者对生活的观察与研究，而不是对生活的干预。写作者要关注生活，让生活以原貌进入文本，当写作以“非虚构”的姿态出现时，它与现实、与人类社会的距离就会被无限地拉近。当然，有时为了增强叙事效果，可以进行一些艺术勾勒，但是，这些勾勒绝不可以对事实本身构成威胁。

这些支架一方面可以确保学生采访的顺利开展，同时对于学生的文章写作也具有重要指导意义。例如，当学生在写作中出现大量议论、感慨时，教师就需要提醒学生：在纪实类叙事写作中，通常要注意克制作者的主观情绪表达，注意不能让读者受到作者情绪宣泄的影响而对事实本身的感受理解发生偏差。在发表个人意见时必须有所节制，必须注意这些议论是否具备充分的事实依据。中学生非常喜欢运用“夹叙夹议”手法的，而在纪实类文本中就需要“割爱”，哪怕这些议论看起来非常有哲理有深度。

上述支架总体上属于“明箱式支架”，这些支架清晰地呈现出辅助性课程内容的特征。这些支架往往可以成为随后写作学习的一种“热身”，学生通过运用这些明确呈现出的“支架”知识，可以不断在运用中习得、内化，一旦在以后的课程学习中存在真实需求，课程设计者就可以顺利地将这些支架转化为“课程内容”。

总之，写作学习支架在课程与教学系统中属于辅助系统，它属于课程内容中却又不同于课程内容。教学指导关注的是学习者是否通过写作任务获得预期的能力，学习支架关注的则是任务本身是否顺利完成。

综上所述，关于写作学习支架我们可以得出如下几点结论。

基于学情的写作学习支架，作为写作学习的辅助支持，可以和课程内容一起，构成完整的写作课程内容，学生通过对这些课程内容的学习，最终可以完成某一写作任

务，形成一个特定的语篇。

写作学习支架首先是基于写作学情的，也是指向写作学习内容的（参见图7-5中的粗实线）。此外，学习支架还具有评价功能，课程设计者利用一些具有针对性的写作量表作为支架，既可以作为学习课程内容的支持，也可以充当评价修改的工具（参见图7-5中的细实线）。

写作学习支架融合了写作学习目标、课程内容与课程评价等多种课程要素。

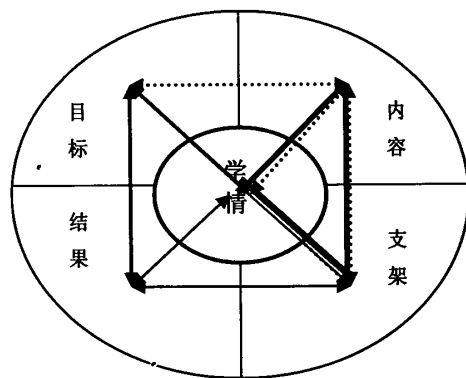


图7-4 写作学习支架与内容、结果、目标之关联

本章小结

写作学习支架提供了支撑超越学习者知识、能力之上的学习临时性的学习支持。学习支架大致可分为：接收支架、转换支架和评价支架三类。

设置写作学习支架要基于写作学习者的需求以及所遇到的困难。设置写作学习支架有两大路径。一为“分化”，就是通过分解的方式，将有些元素作为写作课程核心内容处理，同时为学习这一核心内容设置“学习支架”；二为“简化”，即对一些无法分解的内容进行有关减少“复杂性”降低难度的处理。

设置写作学习支架需要注意三大设置时机，还需要在以下两类不同的时间节点上设置支架，即课程设计节点上的“前期预设支架”和课程实施过程中的“即时生成支架”。

设置微型学习支架有两大方式：“黑箱式设置”和“明箱式设置”。

第八章 微型化写作课程的组织

课程设计者为达到课程目标,必须研制若干具有动态形成性的课程具体样式,包括课程内容的组织与课程结构的方式两大方面¹。

微型化写作课程的建构是在基于写作学情分析的前提下,以一个典型的微型化写作课程结构为基础,依据实际需求不断调整、组合的结果。

一个典型的微型课程单元,单凭其内部元素的组合就可以形成各不相同的课程形态。而在不同的微型化写作课程单元之间,单元与单元之间的组合又可以形成更加复杂的“群落式”课程形态,若干个微型化写作课程“群落”还可以进一步组合成更复杂的微型化写作课程族群。

第一节 微型化写作课程的组织原则与特征

语文课程形态,即语文课程的具体样式,表现为语文课程的组织方式和语文课程内容的构成方式。为了不同学生的发展,为了适应不同学段、不同情形的学生,语文课程形态必须多样化。

微型化写作课程作为一种课程理念,是对传统写作课程的一种补充或完善。微型化写作课程的组织样式也是多样化的,每一微型化写作课程都有与之相应的课程内容的构成方式及课程组织方式。

一、微型化写作课程的组织原则

微型化写作课程的组织原则是“择宜”。

写作课程作为弱框架的课程,其设计思路不同于自然科学类课程的设计。在自然学科中,认知与筹划,理论与工程,理论思维与工程思维,存在着明显的区隔。然而在人文学科,却经常存在不同领域的思维混杂越界的现象。

基于学情的微型化写作课程的设计显然应当倾向于“筹划”“工程”领域,它运用的是“工程思维”,进行的是“工程设计”,它不以逻辑性的推演见长、不追求普适性真理,而致力于在受现实条件制约的前提下权衡利弊、统筹考虑,最后达成综合与

¹张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000:237.

平衡，因此，这类“工程筹划”属于一种“择宜”的规划，是在综合考虑了利与弊、成本与收益之后的一种全局性的权衡。

以往写作课程致力于建构体系化的课程形态，其症结就在于试图用认知的方式筹划实践活动行为。我们知道，写作学习是一种实践性很强的学习活动，如果采用认知和逻辑推演的方式去筹划写作课程，必然导致写作课程缺乏实践的可操作性。

王荣生曾主张我国语文课程应该开拓对多种语文课程形态的容纳力，他认为语文课程形态的选择，必须以时间、地点、条件为转移¹。微型化写作课程也是如此。

微型化写作课程基于学生的写作学情设计课程，学情往往是最复杂、最个性化又是始终变动不居的，因此，无法像数学学科那样，依据一个固有的知识为起点通过逻辑推演出整个课程知识体系。写作课程必须基于一个个具体的学情，设计适应不同学习者的课程形态。其中，每一种形态都不是尽善尽美，也不是无懈可击的，而是针对具体对象在具体情境中、依据现有条件、权衡利弊之后所采取的一种“择宜”方案。它不以“最完美、最严密”为诉求，而以“最合适”为旨归。

例如，2005年起笔者曾在浙江宁波万里国际学校进行了为期三年的写作教学实验²，在整个学校写作课程体系中，由于发现学生的汉字书写严重制约学生的书面写作，根据这样的学情，将“书写课程”作为写作课程的一个分支。

而在“书写”这一领域中，针对不同类型的学生，我们设计了完全不同的微型课程形态：

1. 书写基础较好的学生，设计导师指导“背帖”的微型课程；
2. 书写基础较薄弱的学生，则设计“临帖”微型课程使之迅速掌握基本书写规范；
3. 对于书写极差的学生，则设计如下微型课程：通过完成“端正书写态度、清楚书写各科作业”任务并辅以“基本笔画和字体间架”训练提升学生书写水平。

最终以上微型课程在实施中取得了较好效果。应该说，写作课程与“书写课程”，在逻辑关系上并没有必然的关联。但是，将二者组合在一起，确实提高了学生的写作书面表达水平，也在一定程度上改进了学生写作的情感态度。因此，这两类课程之间是一种拼盘式的组合。但是，就“书写课程”的内部，三类更加微型化的“书写课程”——“背帖”“临帖”“学习笔画间架”之间却存在着内在的关联。

总之，微型化写作课程形态的设计总体上是一个筹划的问题，即何者价值优先的

¹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邓彤. 序列与散点: 百年语文课程取向的嬗变[J]. 中学语文教学, 2013(10).

问题、是否有效以及有效程度的问题。

二、微型化写作课程的组织特征

基于学情分析的微型化写作课程，由于总是与学生写作学习过程中的多种因素密切相关，其课程形态也因此具有多种样式。

微型化写作课程在课程组织层面上大致具有如下几个特征。

（一）组织形式依据学情变化

微型化写作课程形态与学情之间的关联，恰如水随地势一般随势赋形，学情如何，则课程形态就必须与之相适应。因此，从本质上说，微型化写作课程没有预先设置的形态，只有量身定制的样式。

微型化写作课程因为依据学情设计这一根本特点，就使得每一个微型化写作课程都具有不同的样态。设计微型化写作课程形态，需要依据具体的学情，综合考虑写作学习实际过程中各项因素，经过认真考量，最终达成一种较为合理的方案。由于写作学情总是千变万化的，与之相适应的微型化写作课程形态也随之不断改变。

由于写作学情的高度复杂，为适应不同年段、不同学习风格的学生而设计的微型化写作课程必定会呈现出各不相同的具体样式，课程形态的不同，又表现为写作课程组织方式的不同和写作课程内容构成方式的不同。

微型化写作课程设计，在一定程度上就是依据学情确定目标，依据目标与学情确定并组织内容的一种类似于“工程设计”的筹划。

随着学情的不断变化，目标不断调整，随着目标的前后接续和互相关联，各不相同的微型化写作课程就构成一个“微型化写作课程群落”，这些群落之间的组合关系，遂成为不同的微型化写作课程形态。

从课程特性看，为达到语文课程标准所规划的课程目标，无论从逻辑还是依事实，从动态的形成过程看，微型化写作课程都将有多种多样的途径。从国情看，我国幅员辽阔、各地教育具有较大差异，写作课程形态应该也必须有多种选择的可能。

（二）极简单化与高度复杂化的连续统

微型化写作课程依据学情的变化而不断变换。这一变化过程可以视作一个连续统，该连续统一端是极为简单的课程单元，一端是高度复杂的由若干微型课程构成的课程群落。



图8-1 微型写作课程组织连续统

最简单的微型化写作课程只是由一个目标和一个内容构成,而复杂的微型化写作课程则由一系列更低层级的微型化写作课程通过不同的组织方式构成。

这里所说的“课程族群”在课程理论中被称为“课程结构”,这样的课程结构实质上就是把学生的学习时间分为各部分,在不同的学习时间安排不同的课程类型,由此形成一个课程类型的组织体系。典型的课程类型包括:学科课程与经验课程、分科课程与综合课程、必修课程与选修课程、直线式课程与螺旋式课程、显性课程与隐性课程¹。这些课程类型的组合安排,就构成了我们所理解的课程结构。而探究不同课程类型之间的关联,就是确立理想的课程结构的前提。

这种区分和微型化写作课程形态具有很大的类似性。写作课程在课程类型方面较多地可以归于经验性课程、综合课程和螺旋式课程类型中,这几种类型课程与微型化写作课程具有天然的关联。

写作课程首先应该作为一种经验课程存在的。所谓经验课程,即是以学习者当下的直接经验为课程开发的核心,课程目标源于学习者的经验及生长需要,在经验课程中,学习者是能动的创造性的存在,也是整体的存在,是学习者全人格参与的过程。微型化写作课程基于学生的写作学情,注重情境化的知识学习,都与经验课程具有高度的契合度。

微型化写作课程几乎天然地具备综合课程的特征。所谓综合课程,意即有意识地运用两种或两种以上学科的知识观和方法论去考察和探究一个中心主题或问题,包含不同学科的课程要素,并将这些课程要素以某种方式与一个主题、问题或源于真实世界的情境联系起来。我们知道,写作课程在涉及主题知识内容时,总是免不了运用某一个或多个特定学科的知识与方法去查考或探究问题,而在构思表达过程中又始终离不开写作学科的知识与方法。微型化写作课程同样具备这一综合性的特征。

微型化写作课程形态的多样化是与课程本身的复杂性分不开的。以往的课程研究具有将课程简单化的倾向,从拉莫斯到泰勒,都试图把学习过程概括为简单的秩序,泰勒原理就是基于简单化的典型代表。微型化写作课程是简单特征与高度复杂性的综合体。微型化写作课程固然具有简单特征,但更具有巨大的复杂性。

现代课程研究表明,人们已经越来越强烈地意识到课程具有既简单又复杂的特征,并且这种复杂性还不是像以往人们所理解的那样:是与简单的简单性相对应的复

¹张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000:237.

杂的复杂性（这种把复杂性和简单性截然对立的二分法本身就是一种简单化的思维方法）。正如科恩（Cohen）和司徒奥特（Stewart）所指出的那样¹，课程实际上是一种“简单—复杂”的集合体，在复杂性中蕴藏着某种简单性是课程的基本特征。因此，他们创造了两个新的词语：“复简性”和“简复性”。其中，“复简性”是指复杂性中的简单性，而“简复性”则指简单性中的复杂性。二者互相交织构成了课程整体。人们从世界的复杂性中得到启示：只要出现简单层次的但是足够复杂的相互作用，自然、生命和有机体就会出现，并且从这些复杂的简单相互作用中，新的更复杂的自然、生命和有机体形式又发生了。这一过程将永远持续下去。因此，“课程不是一个一个等待执行的线性的学程，而是一个复杂的、动态的相互作用的网络，它不断向各种不同的相互联系的形式分化。”

微型化写作课程就具有这一特点。

第二节 微型化写作课程的内部组织

一个典型的微型化写作课程单元大致包含如下几个要素：学习目标，学习内容，学习活动，学习支架。这个典型的微型课程看起来如此简单，但即使是看似最简单的课程样式，如果继续向下分解，也还可以分解为更加微型的课程；而如果不断向上组合，又可以形成更高等级的课程形态。

但无论是哪一种形态，其基本元素依然是简单的，其组合形式也是简单的，此即微型化写作课程简单中的复杂性与复杂中的简单性。

在这一微型化课程中，单纯集中的目标，具体明确的课程内容和学习活动，有效的学习支架，构成了一个自足而有简单的具体而微的微型写作课程课程。如下图8-2所示。该图是一个比较典型的微型课程的形态：目标单纯集中，核心学习内容和辅助学习内容明确，构成了一个自足而又简单的具体而微的课程形态。

¹[美]小威廉姆 E.多尔,等.主编.课程愿景[M].张文军,等.译文.北京:教育科学出版社,2012:50-51.

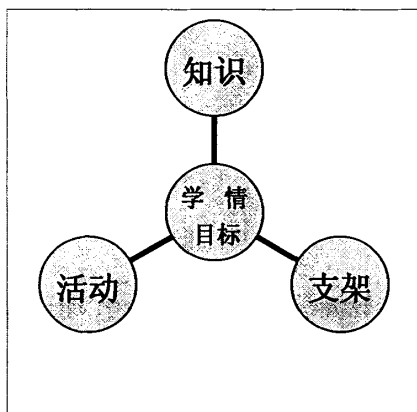


图 8-2 微型化写作课程典型形态

但是，这样一个看似最简的写作课程其实包含着多种更微型的课程形态。

每一个具体的微型化写作课程都是一个自足的课程系统，它有自己非常单纯的目标，也有支撑目标的内容。每一个微型课程，其内部都是自足的，都是围绕“写作学情”并相互匹配的。微型化写作课程就是通过课程目标、课程内容以及课程结构与形态的简单而弥补了以往宏大课程的不足。

这些课程元素内部的不同组合构成了多样化的微型化写作课程组织样式。

一、由单一内容支撑目标的组织形式

不妨将图8-2这个微型课程典型形态作进一步简化。

对于具体的学生而言，如果学生的最近发展区之间的落差很小，则微型化写作课程内容就不必由“知识、活动、支架”三部分构成，这时，只需要提供必要的知识即可构成一个更加微小的“微型化写作课程”。

例如，对于学生在写作中经常出现开头段臃肿芜杂的学情，教师只教给学生一个有效的知识即可，例如“中心句开头法”（即把作者已经确定的全文中心句作为文章的开头段）就可以构成这一微型化写作课程的最简的课程内容。这是一个最极端的微型课程。课程目标——开头简洁明了。课程内容——中心句作为开头句。课程实施时间：1分钟。课程实施效果：100%学生获得这一能力。

此时，这一微型化写作课程形态即如图8-3最简形态所示：

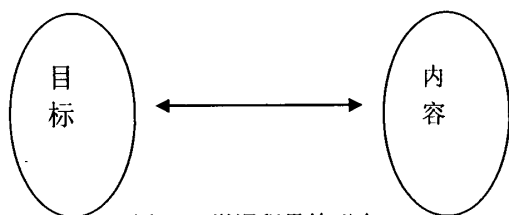


图 8-3 微课程最简形态

在写作学习过程中，有时候学生的写作学习困难只是由于某一项关键知识的缺失，这是，只需要提供这一知识，就可以帮助学生顺利解决当下所面临的写作困难，从而达成一个阶段性的课程目标。类似的微型课程结构如写作中的一些格式要求，某个词语的含义等知识内容。

当然，图8-3中的写作学习内容有时还可以是一项活动，这就意味着在这一微型化写作课程中某一特定的“写作活动”成为学生的写作学习内容。

以上就是最简层级的微型化写作课程形态——线性形态。

二、由多个内容支撑目标的组织形式

微型化写作课程从学情出发确定“目标”后，依据这一目标，还可以从“知识”与“活动”两个维度构建课程形态，这两个维度与“目标”就构成一个“平面”式的微型课程形态。如图8-4所示：

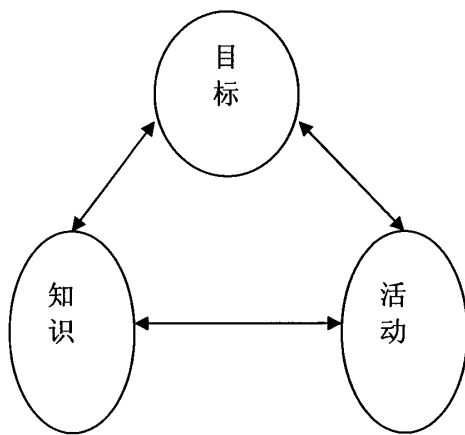


图 8-4 平面微型化课程形态

对于一些稍微复杂略有难度的写作学习，有时单纯提供知识还是难以帮助学生跨越学习最近发展区，这是，就需要通过设计必要的写作活动，将学生写作所需要的写作知识内容镶嵌于写作活动之中。

而当学习任务进一步复杂,则所设计的微型化写作课程还必须为学生的知识内容学习与写作活动提供学习支架,这时的微型化写作课程则呈现“体性课程形态”。

课程编制发展进程中的各种课程内容组织方式可以为我们提供有益的启示。

我们知道,课程内容的组织大致有“纵向式与横向式”、“直线式与螺旋式”等不同方式。例如,布鲁姆在《教育目标分类学》中就强调学习内容由简单到复杂按顺序纵向排列,而横向式则接近于不同学科诸多内容的并列组合。“直线式”课程的代表——赞科夫,则主张把课程内容组织成一条逻辑上前后联系的直线,前后内容基本不重复。螺旋式课程代表——美布鲁纳则主张在不同阶段上使课程内容重复出现,逐渐扩大范围加深程度。

由于写作所具有的非线性特征,使得微型化写作课程形态一般呈现出螺旋式的课程类型。螺旋式课程则在不同学习阶段重复出现特定的学习内容,同时利用学生日益增长的心理的成熟性使学科内容不断拓展与加深,呈螺旋式上升。

写作本身是非线性的,写作学习、写作能力的发展也是非线性的,那么,写作课程自然也以非线性的螺旋形课程为好。

但是,我国以往的写作课程则过于追求体系化,试图将学科内容按一定的逻辑体系组织起来,前后内容基本上不会重复,在课程类型上类似于直线式课程。显然,这样的写作课程类型与学生的写作学习总体上是不相适应的。

第三节 微型化写作课程之间的组织方式

微型化写作课程也可以通过不同课程之间的组织,形成各不相同的课程形态。基本形态大致可分为如下四种:散点式、连锁式、辐射式、网络式。下面分别以具体课例予以说明。

一、散点式组织

所谓散点式微型化写作课程形态,指的是写作课程结构的方式与课程内容的组织两方面均是随机的点状分布的形态。

散点式微型化写作课程形态主要是由若干半独立课程单元之间的随机分布所呈现出的微型化课程群落。这些单元各自独立零散分布在某一教学时间段中,教师可以随意地安排这些单元而不需考虑其先后顺序或数量关系。

散点式微型化写作课程基本形态可以通过一个微型化写作课程案例加以分析。

江苏管建刚老师曾在对学生写作学情分析的基础上开发了一系列写作课程¹。这些课程基本上是散点式的微型化写作课程。管老师对此有如下介绍：

研读学生作文，教师要有一个“整体观”，即所有学生的作文是一个“整体”，在这个“整体”中出现的共性问题有哪些……学生作文中的“句病”，不是作业意义上的“病句”，而是写作意义上的语言的准确、顺畅、干净、利索。学生经常出现的“作文病”有：“的”病、“我”病、“长着”、“心想”病、“关联”病、“开头”病、“记得有一次”病、“然后”病、“于是”病、“再”病、“就”病，等等。这些病，以“病例集中”的方式出示，给学生带来冲击。

不少毛病，学生再怎么读、再怎么念，也读不出来、念不出来。很通顺，没什么问题啊。有问题。无数学生，写到自己内心活动时，提起笔就写“我想”“我心想”，这病已经深入骨髓，怎么读都觉得通、觉得顺，怎么读，都改不出来。你要告诉学生，这是“心想”病，删去了，更通、更顺、更紧凑。此外，滥用关联词、滥用“记得有一次”……你要一个“病”一个“病”地找出来，命了名，指着叫学生认，认得熟，烧成灰都认得。

管老师的这些经验，很大程度上印证了微型化写作课程的基本理念。具体阐释如下。

在管老师看来，学生作文中的“句病”，从语法角度看并没有问题，问题出在表达上，这些毛病是写作意义上的毛病，是学生的语言表达还做不到准确、顺畅、干净、利索。这是学生客观存在的写作学情。但是，学生自身对这些写作表达方面的问题并没有意识到。这些毛病“学生怎么读都觉得通、觉得顺，怎么读，都改不出来。”这实际上是学生对于自己的真实写作状态还处于一种“盲目”阶段。但是，对于教师而言，他却必须始终处于清晰、明确的状态中。而教师发现并命名学生在语言表达上的问题，就是对学情的诊断与分析。

对学生而言，这些问题是零散、随机分布的，各问题之间并没有必然的联系，也不会相互影响。例如，“的”病与“我”病之间，“心想”病与“记得有一次”病之间是完全独立的，解决前一个问题未必影响后一个问题，多解决一个问题或少解决一个问题对于整体表达水平也不至产生什么影响。

¹管建刚.我的作文教学主张[M].福州：福建教育出版社,2010: 67,80.

因此，我们可以将散点式微型化写作课程的学情特征作如下概述：具有散点形态的微型化写作课程所面对的学情比较简单。从学情内容维度看，学生的认知结构中缺乏某一具体知识，一旦获得这一知识，学生原有的认知结构就可以顺利地对新学知识加以同化；学生当下所学习的课程内容是自足的，与其他知识内容没有密切的关联，可以独立进行学习。从过程维度看，一旦获得这一知识，学生的认知活动即可告一段落，学生的学习结果主要是在知识内容在数量上的改变。

散点式的写作学情，可以描述为：在一个大主题之下，存在着若干个相互之间没有直接关联的子项目。这些子项目除了被统领在一个“母题”之下，与母题发生上下级关联之外，子项目之间是各自独立。

具体关系可以通过如下图 8-5 来描述：

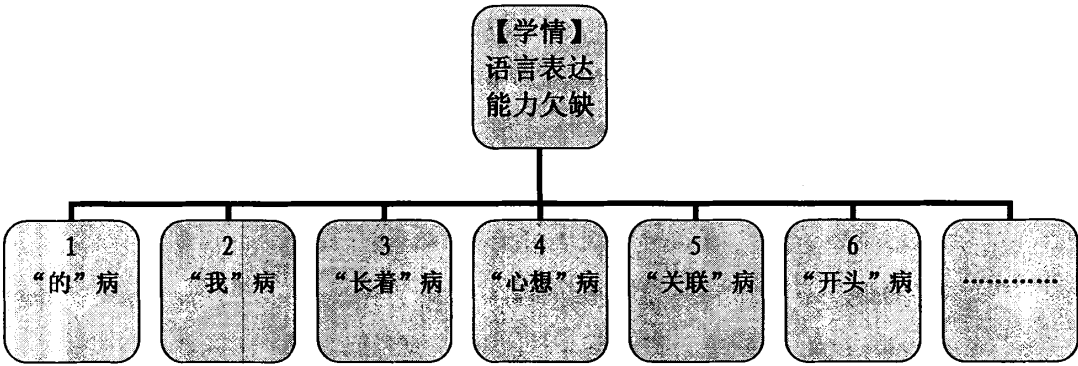


图 8-5 散点式微型化写作课程

显然，上图中各个微型化课程单元之间的组织是随机的松散的，完全依据学生的实际状况而定。很可能在 A 班级，上图呈现为由 1、3、4 等问题板块构成的学情分布图，而在 B 班级，则呈现出由 2、5、6 等问题板块构成的学情分布图。

为解决学生的“的”字病，教师需要专门设计一个微型课程；为解决学生的“关联病”则需要设计另外一个微型课程。这些一个个微型化写作课程都只存在内在的自足，而与其他微型课程并没有发生关联，教师在教学中可以随意穿插并自由使用。例如下面一个微型化写作课程案例就是如此。

“关联”病¹

师：下面这句话里，要删去一些词，是什么？

- 不是因为太小，穿不下，就是太胖，穿着不好看。

¹管建刚.我的作文教学主张[M].福州:福建教育出版社,2010:176-177.

- 我成长的烦恼就是个子太矮了，因为这个烦恼给我惹来了许多事情。

稍后，幻灯再出示：

- 我使劲甩着绳子，但最后也只跳了可怜的 92 个。
- 虽然有许多人羡慕我这身材，既瘦又小，但我却十分讨厌。

生：第一句和第二句，都删去“因为”。

生：第三句，要删去“但”，第四句删去“却”。

生：第四句，我认为删去“虽然、但”。

师：第四句，我同意后一位同学的说法。同学们，“因为”、“但”、“虽然……但……”，都是关联词。很多同学都喜欢用关联词。其实，关联词是胶水，语言无法连接时，迫不得已，用一下。绝大多数情况下，语言本身是连贯的，不需要有关联词。请看：

- 此时此刻，我既悲哀又无奈，悲哀的是，这身高怎么不往上长，无奈的是，身高长不了，可是我一点办法也没有。
- 我只能婉言谢绝了他，闷闷不乐地拿起了笔，人虽然坐在写字台前，心却早已飞到了楼下，满脑子全是小朋友玩耍嬉戏的情景。

师：发现没有？这两句，分别删去什么？

生：第一句，删去“可是”；第二句，删去“虽”“却”。

师：删去之后，语言更干净，更简洁、更连贯。可有可无的，要删去。这个病，不难治。你写好作文后，要读，读的时候，想，我有这病吗？一读，一想，一改，病好了。

上述这个微型课程，在课堂上最多不过 5 分钟时间，课程目标单纯而明确：删去滥用的关联词。而课程内容是几个例句及教师对关联词作用及效果的解释。这个微型的写作课程和其他类似的几个微型化写作课程之间没有必然的关联，因此这些微型课程之间的形态是散点式分布的。

二、连锁式组织

连锁式微型课程形态基本特征如下：教师依据学情，为解决学生写作学习困难，设计一个微型化写作课程，该课程实施之后确实解决了学生写作中的问题，实现了课程目标。如果就此结束，则该课程形态就属于散点式。但如果前一问题虽然得到解决，但学生却因为解决了这一问题而派生出一个新的问题，于是，教

师又需要设计新的微型课程满足这一新的学习需求，如此不断派生，最终形成一条“连锁”式的微型化写作课程系列。如图 8-6 所示。

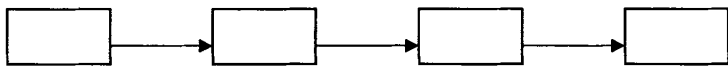


图 8-6 连锁式微型课程

这里也以两个先后衔接的微型写作课例为例予以说明。

课例一： 故事要素教学——构思“行动”

【学情分析】

学生根本不会虚构故事。在写作故事的过程中，学生经常面临无从下笔的困惑，多数学生不知道如何写故事，更谈不上如何写好故事。最后，写出来的故事完全没有故事味，多数是简单交代一个事件，然后再来一段夹叙夹议的文字，说一说自己对这一事件的总体感受。学生在写作故事时，经常出现平铺直叙的事件叙述，所写的故事单调乏味，并且总是把故事当成一般的叙事散文来写，这些都构成了学生故事写作过程中的主要问题。

【课程设计】

因此决定设计一个微型化写作课程。该课程的基本目标是：让虚构的故事像一个故事，有故事味道。这一目标是基于学生的写作实际确定的。如何增强故事味道？如何让故事生动曲折，引人入胜？目标已然明确，还需要提供适切的知识内容。这就需要引入一些叙事理论知识。如果能够教给学生有效的故事编制知识，学生写作故事能力当会有所改进。为此，我们引入美国作家杰里·克利弗有关“故事内核”知识作为指导学生进行故事写作的核心知识。克利弗认为，故事能够引人入胜的奥秘是：人们在愿望的推动下采取各种行动，在行动中遇到各种障碍形成各种冲突，采取各种办法克服障碍。因此，写好一个故事需要具备一些最基本的知识元素：冲突。在此基础上总结形成冲突的基本流程：愿望+障碍=冲突。

【课堂实录】

一、呈现范例 学习知识

师：同学们，我们都喜欢读《西游记》。为什么《西游记》里的故事这么吸引人呢？有学者经过研究，发现《西游记》中许多故事都可以用一个公式来概括：取经+

妖怪=《西游记》。在这里，“取经”是一个强烈的愿望，“妖怪”是阻挡愿望实现的“障碍”，在这个强烈“愿望”驱使下，故事主人公采取了许多行动克服了重重障碍，终于取得真经。所以，从《西游记》中，可以提取一个非常有用的故事写作规则。现在请大家互相讨论，尽快理解故事构思的规则。（学生讨论。）

生：一个好故事要包含愿望。

生：还有障碍。

生：还要想办法克服这些障碍。

师：很好。有一个愿望，但是这个愿望却无法实现，因为有一个障碍在阻挡，这就产生了矛盾。有了矛盾，就有好戏看了。这样的故事才会有意思，对吗？这时读者就会渴望，就想知道孙悟空到底会采用什么办法来克服这个障碍。障碍克服了，故事也就结束了。所以啊，写好一个故事的关键，就是让人物去克服一个障碍。知道了吗？

二、运用知识 分析经典

师：现在，我们一起来分析另外一篇有名的故事，看看它是怎样设置愿望和障碍的，请大家从“愿望、障碍、行动”三个方面来分析。出示《卖火柴的小女孩》。

师：请大家先分析故事中的愿望。

生1：小女孩渴望温暖。

生2：希望吃得饱。

生3：还有家人的关爱。

师：都是最基本的愿望啊！那么，是什么障碍使得她无法满足这些基本的愿望呢？

生4：贫穷。孤独。

师：那么，她是如何采取行动实现自己的愿望的呢？

生5：她划亮火柴，感到温暖。

生6：划亮火柴，似乎看到烤鹅向她走来。

生7：她还看到祖母带着她飞上天。

师：一把火柴会有这么大作用吗？是不是太假？

生8：不是的，她又冷又饿，快被冻死了，这只是幻觉。

师：你的意思是说，卖火柴的小女孩是用幻觉来克服障碍，满足了自己的愿望，是吗？

生8：是的。

师：对我们而言，克服饥饿寒冷一点也不难，但对于这个小姑娘来说，却需要以生命为代价！这样的故事，就特别震撼人心。同学们也要学一学写这样的故事。

三、学以致用 改编故事

师：现在，让我们运用刚才学到的知识，一起来写作一个故事吧！老师想布置一个很老套的题目——“创新”，如果用这个题目我们能够现场创作一篇故事，那么，我们就基本掌握故事写作的奥妙了。现在，老师先借用《故事会》中的一篇故事为蓝本，我们一起按照故事的要素对这个故事加以改编。我们借用它的“愿望”和“障碍”，然后我们一起来构思克服障碍的巧妙“行动”，请注意，你所写的“行动”一定要和“创新”这个标题有联系哦。【投影展示故事开头】

有两家生物研究所，一家在美国，一家在俄罗斯。他们都认为自己拥有世界上最先进的生物研究技术。终于有一天，他们决定用斗狗的方法决一雌雄。双方协商，各自用五年的时间去培育世界上最凶猛的狗，到时进行一次斗狗比赛，看看最终谁能获胜，谁就是生物研究界的老大！

师：这个故事一开始作者就交代了“愿望”和“障碍”，请大家一起来分析。

生：“愿望”就是证明自己优秀，就是“夺冠”

师：夺取冠军的障碍是什么呢？

生：就是对手太强了。

师：那怎么办呢？双方都要采取行动克服障碍，战胜对手。现在，请同学们一起设想一下双方会采取什么样的行动。最后鹿死谁手呢？学生开始构思，认真拟出框架；经过分组交流后，各组在班级展示构思的“行动”内容如下。

行动 1：俄罗斯研究人员用从西伯利亚荒原中发现的千万年前的冰冻剑齿虎身上提取 DNA，然后运用转基因技术移植到当今最凶猛的狗身上培养出最凶猛的“转基因狗”。美国研究人员则利用电子脉冲技术培育出具有强大动力的“机器狗”，最后一举战胜俄罗斯。

行动 2：美国研究者将大象与恶狗基因组合，培育出超大型猛狗，俄罗斯研究者则研制出微型迷你狗，最后钻入美国大狗腹部咬断其股动脉杀死对手。

.....

老师组织学生讨论这些构思，大家发现学生构思的故事具有较为生动曲折的情节，故事味较为浓厚，但受到“生物工程”知识影响较大，对“行动”的构思都脱离

不了“生物工程”，总体上还是雷同的。于是老师提供了原文所构思的“行动”并改编了结尾，学生颇受启发。见下文：

俄罗斯研究人员找到了地球上最凶猛的杜宾犬和西伯利亚狼进行杂交。等母狗生了小狗之后，科研人员又从里面挑选出体型最大、力量最强的那只进行单独饲养，并进行了高强度的训练。五年后，这只狗成了前所未见的猛狗。没有人敢接近它，只能把它关在钢筋制成的笼子里。约定的比赛日期终于到了，俄罗斯人带着装狗的笼子，信心满满地来到了赛场。而美国研究人员却带来了一个奇怪的动物，看上去像腊肠狗，但却有近三米长，一副懒洋洋的样子。在场的观众都为美国研究人员感到担心，都觉得这只腊肠狗很快就会被俄罗斯的狗撕成碎片。

笼门一开，俄罗斯的狗咆哮冲出笼子，向对手扑过去。而赛场那边，腊肠狗却慢腾腾地踱出笼子，一步一步向前面移动。眼看俄罗斯的狗气势汹汹地冲到腊肠狗面前，就在这时，腊肠狗突然张开大嘴，一口咬住了俄罗斯那只狗的脖子，活活咬死了这只最凶猛的狗。

俄罗斯的研究人员走到美国对手面前，摇着头表示难以置信：“我们不明白怎么会发生这样的事情，我们有最好的工作人员，他们花了足足五年的时间来培养训练这只杜宾犬和西伯利亚狼杂交的后代。”

“这没什么，”美国研究人员耸耸肩，说道，“我们找到最好的外科整形医生，他们花了足足五年的时间，终于使一条鳄鱼看上去更像腊肠狗。”

结论：创新其实很简单：就是能够想别人不曾想、不敢想、不能想。创新其实又很难：因为那么多人都不曾想、不敢想、不能想。

师：上面我们一起分析了好几篇故事，现在我们总结一下。

生：一个故事有三个要素“愿望”“障碍”和“行动”，其中“行动”是最为关键的。

师：很好。那么，如何把这最关键的要素构思好呢？也就是说，设计“行动”有哪些有效的方法？请结合上面的分析提炼提炼。

生：“行动”应该能够有效克服“障碍”。

生：“行动”应该符合人物的特点；

生：“行动”能够体现故事寓意；

生：“行动”应该是巧妙而合理的。

师：大家说得不错。但是，这些“应该”只是我们最终需要达到的“目标”，是一种理想的状态。怎样做到这一点呢？这才是我们要总结的。老师举个例子啊！我们从《卖火柴的小女孩》这个故事中提炼出，运用人物的“幻觉”作为行动，可以克服障碍。

生：可以利用他人的帮助来设计行动。

师：举个例子。

生：《西游记》中孙悟空一遇到障碍就去搬救兵，这不就是利用别人的帮助吗？

师：很好，还有吗？

生：可以抓住对手的漏洞来构思“行动”，比如“火烧赤壁”。

生：可以通过计谋作为行动，比如“草船借箭”。

师：我们刚才列举的美国“智胜”俄罗斯的例子也是用计谋作为行动的吧？这些知识非常重要。请大家记在笔记本上。

课例二：愿望的合理表达¹

具体内容详见本论文附录五。

现对上述两个微型化写作课程简要分析如下。

这个有关故事写作的微型化写作课程由两个单元组成，一前一后的两个单元构成了一个最简单的“连锁式”课程形态。第一单元的微型课程，主要为解决学生“不会写故事”的难题。为此，我们借助国外“冲突、行动、结果”这一故事写作的三要素知识，指导学生学习故事写作，多数学生基本掌握了故事写作方法，有些学生甚至能够洋洋洒洒写出1500字篇幅的故事。在教学过程中，我们明显感到学生的快速进步：从“没有故事味”到“像个故事”，从“没啥可写”到“一发不可收”。看来，故事“三要素”这一关键知识确实提升了学生虚构故事的水平。

第二单元的微型课程则主要解决学生“写不好”的问题。而这个问题显然是对前一问题的自然接续，其间有着具体明确的学情分析的依据，是学生写作能力自然发展的真实轨迹。经过前一单元的微型故事写作教学之后，学生虽然在故事情节结构上有所进步，但有相当一部分学生所写的故事胡编乱造，不合情理。学生所写的故事，大量充斥类似穿越、传奇等内容，故事牵强荒诞。学生似乎以为既然是虚构故事，就可以随心所欲，想怎么写就怎么写。于是，如何矫治学生的胡编乱造，就成为这一阶段

¹参见·邓彤,桑凤英.文学写作应该教什么[J];故事写作:愿望的合理表达[J].中学语文教学,2014(3).

的核心任务。

三、辐射式组织

所谓辐射式微型课程形态，指的是教师在基于学情分析确定一个具体的课程目标之后，围绕这一中心目标，根据不同学生的学习风格和学习条件设计不同的学习方案。这些为满足不同学生的共同需求的学习方案在很大程度上具有同质性，但在具体课程内容的组织上有所变动。参见图 8-7。

例如，对于甲组学生，只需提供一个明确的知识即可指导学生的学习；对于乙组学生，还必须开展相配套的活动，学生才能掌握这些知识，达成预期目标；而对于某些基础更薄弱的丙组学生，更需要为他们设计辅助性的学习支架，才能达成预期目标。

再如，即便是同样针对甲组学生，由于学生的学习习惯和学习风格以及先期知识结构的不同，在提供知识的时候，还有可能为甲 1 学生提供 A 知识，为甲 2 学生提供 B 知识，为甲 3 学生提供 C 知识等更加针对性的学习方案。

辐射式微型化写作课程形态将适应不同学生的不同写作需求的特性发挥得相当充分。这一课程形态实际上就是一个典型的微型化写作课程单元之间不同变体的组合搭配。

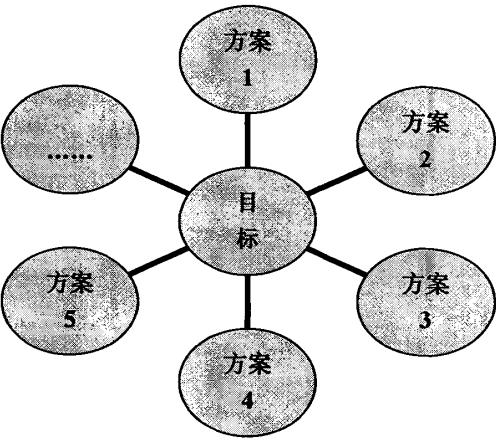


图 8-7 辐射式微型课程形态

必须明确的是，辐射式微型化写作课程形态与散点式形态在外形有些类似，但在本质上却有着重大区别。

在辐射式课程形态中，所有的方案都是一个典型课程方案的变化与重组，其课程目标是一致的，因此，这些看似各不相同的微型方案并不是一个独立的微型课程，

而是为了实现一个共同的课程目标而根据学情对原有微型课程单元的调整。

而在散点式微型课程形态中，虽然在一个大的母体之下也有许多亚层级的微型课程，但这些微型课程是独立的，它们各自都拥有自己的微型课程目标，也有自己的知识内容或学习支架，每一个微型课程单元都是自足的，并且与其他单元之间也不存在实际的关联。例如，图 8-5 中的“的字病”、“关联病”等微型课程单元。

仍以一个微型写作课例予以说明。

我们曾经设计过一个关于古典诗词写作学习的微型课程。这一微型课程目标确定为仿写“忆秦娥”词作。我们试图通过让学生参与创作“忆秦娥”词作这一途径，使得学生形成按特定文体样式选择适宜的语言表达自我感受的写作能力。

在对全班 30 余名学生的学情分析中，我们发现没有一位学生读过“忆秦娥”词作，对于这一词牌的词作没有任何了解。于是，我们确定的第一阶段的微型课程目标是：能够写作一首格式上符合“忆秦娥”的词作。

为实现这一目标，我们依据学情设计了三个微型学习方案。

方案一：提供“忆秦娥”词作范例，介绍“忆秦娥”词牌基本格式。这一方案主要面对语文素养较好的学生，这类学生虽然没有涉及“忆秦娥”词作，但古典诗词基础略好，教师提供范例，并做简要知识介绍，他们就可以迅速掌握这一词牌词作的格式并写出基本符合格式的作品。

方案二：在方案一的基础上，进一步补充一些古典诗词的其他知识。例如，押韵知识，例如，词的章法知识。此外，在写作之前，教师还设计一个学习活动：对所提供的“忆秦娥”范例从格式上做了一番分析。这一方案所面对的是古典诗词基础较为薄弱的学生，甚至缺乏基本的诗词知识，如韵脚知识等。因此，这一方案在知识有所补充，并且专门设计了一个微型的学习活动。

方案三：这是在方案二的基础上进一步具体化的方案。主要面对几位从来不爱读诗词、甚至不愿做作业的学生。这一方案则在学习支架方面用力较多。教师按照“忆秦娥”词牌填写了一个基本框架，中间抽出若干词句，先让学生仿照范例，填入字数相同、并且与上下句连贯的词句，然后师生一同评议看是否符合“忆秦娥”词牌的基本格式。

经过这样针对性的微型化写作课程学习之后，全班所有学生都达到了正确“忆秦娥”词牌格式填词这一目标。考虑到学生实际，本课程没有对平仄格律等方面提出

更多要求。

四、网络式组织

考虑到学生的写作学习始终处在一个变化发展的过程中，因此，在如上辐射式课程形态的基础上，我们引入了一个时间维度，从而使平面的辐射形态的微型化写作课程转变为立体多维的网络式微型课程组织形式。从课程形态组合的角度看，网络式微型课程形态可以理解为辐射式微型课程与连锁式微型课程两种形态的组合。

网络式微型课程形态的核心特质在于，它是各类微型课程单元的复杂组合，同时，还融入了学情的时间维度。这一微型课程形态因为具有多维特征，从而使之可以组合为一个复杂的微型课程群落乃至“族群”，一方面，网络式形态微型化写作课程能够满足共时状态中不同学情学生的写作学习需求；一方面，又能满足历时状态中同一学生不同学习阶段的写作学习需求。并且，各方案、各阶段的课程内容都能对其他学生产生影响，从而形成了一个立体的网状体系。参见图示 8-8。

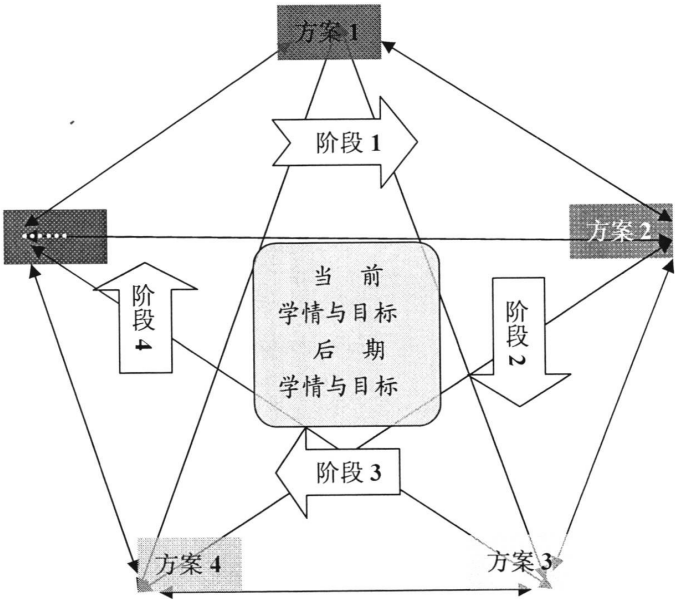


图 8-8 网络式微型课程形态

仍以“忆秦娥”微型化写作课程案例为例说明网络式课程形态的基本特征。

在上述辐射式微型化写作课程学习之后，学生已经取得相当进步，全体学生都能够实现按正确格式填写“忆秦娥”词作。但是，每一位学生的实际学情都是不同的，而即便是同一位学生在先后不同阶段的学情也是不同的。为此，对于某一位学生不同

学习阶段的具体学情变化，又可以设计一个连锁式的微型化写作课程进行针对性指导帮助。这一课程形态与前阶段的辐射式共同组合为“网络式”微型化写作课程形态。

于是，对于该生而言，他在进行“忆秦娥”填词创作的过程中，经历了如下几个学习阶段。

【第一阶段】

在辐射式的微型化写作课程学习过程中，形成如下一个学习结果——创作了一首“忆秦娥”词作：

忆秦娥·读书

晚读书，窗外燕儿压枝头。压枝头。日出东方，檐壁生辉。

秦时明月汉时关，兴忘全都作了土。做了土。忽而惊醒，书在面前。

经过教师与学生的讨论分析，大家认为这首词作总体格式正确，但存在如下问题：

1. 结尾句韵脚不当。
2. 全词意脉混乱。其一，“日出东方，檐壁生辉”两句视点混乱，全篇立足点在室内读书，而该句视点突然转为外在环境，应该立足于室内写外部。其二，结尾句的“忽然惊醒”写读书过程中的入睡，与词作主旨无关。

对于韵脚不当的问题，简单提示之后学生就可以改正。但对于词作意脉问题，则需要作专门的微型课程设计。

【第二阶段】

教师接着设计了如下一个微型化写作课程单元：

目标：围绕主旨，确保词意一以贯之。

内容：1.结尾句点明主旨，结尾句与读书内容相关。

2.保持叙事角度的一致。

经过实施指导，该生对作品进行了修改，结果如下：

忆秦娥·读书

夜读书，不觉东窗天欲曙。天欲曙。枝头鸟语，窗外远树。

秦时明月汉时关，兴忘全都作了土。作了土。苍茫大地，谁主沉浮？

这首词作，进步更大。在词作意脉上也进一步更加连贯，视角统一，在词作主旨内容方面也基本协调。但词作又显露出一些新的问题：

第一，是语言风格不和谐，引用古典名句入词原本是一件好事，该同学所引用的

句子在内容上也是恰当的，但是“兴忘全都作了土”这一句在语言形式上属于元曲风格，词语俚俗，而忆秦娥词牌之下填词通常以雅言入词为宜，并且，就本词的整体语境来看，也应该以运用典雅语言为好。

第二，依然是意脉问题。改作中的“枝头鸟语，窗外远树”虽然视角修改较为合理，但从语意上看，依然是纯粹写景，与词章题目“读书”关联不大，与下文所生发的议论之间的练习也不够紧密。

基于以上学情分析，教师设计出新的微型化写作课程，于是进入第三阶段的指导。

【第三阶段】

目标：确保全篇风格、意脉的一致性。

内容：1. 发挥上下阕之间承接句的作用。

2. 发挥结尾句对全篇的总结作用。

经过课程的实施指导，该生对作品进行了修改，结果如下：

忆秦娥·读书

夜读书，不觉东窗天欲曙。天欲曙。晓月西天，斜照今古。

秦时明月汉时关，功名利禄化尘土。化尘土。天地悠悠，惟祈民福。

经过以上三轮的指导，学生从最初无法写作合格的“忆秦娥”词，进步到能够依据词牌格式填写格式上符合要求的词作，再进步到能够创作格式达标，意脉连贯、风格统一的有一定水准的“忆秦娥”词作。

这一微型化写作课程群落就因为学生的实际需求而呈现出这样的形态：既能够同时面向不同学生的不同写作需求，因此呈现出“围绕一个目标按辐射样式组织课程”的形态；又能够满足学生不同学习阶段不断提升自己的需求，因此呈现出目标不断向纵深拓进并依据学生的进步逐级确定目标组织课程的形态。

本章小结

微型化写作课程的具体样式是多元化的，每一微型化写作课程形态都有与之相应的课程组织方式及课程内容的构成方式。微型化写作课程必须基于一个个具体的学情，设计适应不同学习者的课程形态。它是课程设计者针对具体对象以及具体情境，依据现有条件在权衡利弊之后所采取的一种“择宜”方案，这一方案不以“最完美、最严密”为诉求，而以“最合适”为旨归。

微型课程包含四个要素：目标，知识内容，活动，学习支架。这些要素之间的不同组合以及若干微型化课程单元之间的不同组合构成了多种多样的微型化写作课程形态，基本形态大致有如下四种：散点式、连锁式、辐射式、网络式。

结 语

我国写作教育对写作课程体系化的追求已经持续了一个世纪，但写作课程与教学始终不尽如人意。因此，我开始反思传统写作课程建构的原则与方式，尝试从另一个视角切入写作课程的建构。我结合现代学习理论和课程理论，围绕“微型化写作课程建构”这一课题进行探索。

一、研究结论

（一）写作及写作学习规律要求建构一种微型化的写作课程

百年来我国语文课程一直奉体系化写作课程为主臬。但写作课程的体系化追求存在一些难以回避的弊端。其一，体系化取向容易导致写作知识的泛滥。其二，追求知识体系化容易导致写作课程过度关注知识自身的系统性而忽略学生发展的实际需求。

写作课程属于“统整型”“弱度框架”的课程，追求知识体系严密有序的写作课程是不合宜的。写作的情境化、非线性、问题解决等特征都要求构建一种适合写作学习的新的课程范式。

我们依据建构主义学习理论、课程理论，微型学习理论、课程理论，认知负荷学习理论，后现代课程论等理论，提出建构微型化写作课程范式的主张。微型化写作课程关注学生的写作需求，以促进学生写作能力发展为目的，它不注重写作知识自身的系统性，而注重是否满足写作学习者的学习“需求”。

（二）依据写作学情确定微型化写作课程目标

传统写作课程注重对学生的写作学习做宏大规划，忽略学生写作过程中的实际困难与需求，因此，难以开展有效的针对性教学指导。

微型化写作课程建构的起点是对写作学情的分析。通过分析学生写作样本，使用量表分析，采用扎根式研究法，应用数据分析技术等方式了解学生写作学习中的具体需求，在此基础上确定具体的写作学习目标。

写作学情分析是基于学生实际问题的，因此必定是具体的有针对性的。学生写作学习过程中的困难与障碍一旦具体化、明确化，就可以转化为课程设计的基本目标，这就构成了微型化写作课程中的目标。

（三）依据目标与学情开发微型化写作课程内容

基于学生学情，这是微型化写作课程设计的逻辑起点。写作学习需要微型化的学习方式，写作学习的实效性要求写作课程内容的微型化。

开发微型化写作课程内容可以从如下两大维度着手进行。一是“目标——内容”维度：依据来自于学情分析的目标，借助“分解、揭示、提炼、选择、开发”等策略，开发具体有效的写作课程内容。二是“学情——内容”维度：在课程内容与写作学情的密切关联中，开发能够满足学习者需求的课程内容。

两大维度的交汇、综合，则可开发出较为适宜的微型化写作课程内容。课程目标系统与写作学情系统的交集点是最必要最有效的课程内容开发路径。

（四）微型化写作课程应当设置必要的写作学习支架

写作学习支架关注学习任务、学习环境以及学习者之间的关联。写作学习支架是一个动态的概念，当下的学习支架可能成为以后写作学习的课程内容。

设置写作学习支架是为了服务于写作学习者在写作学习过程中所形成的特别需求以及所遇到的特别困难。微型化写作课程所设计的学习支架必须具有针对性，必须聚焦学生在写作学习过程中遇到的具体困难。

学习支架贯穿于写作学习的全程，大致可分为：接收支架、转换支架和评价支架三类。设置微型写作学习支架的路径有二：一是“分化”，就是将有些写作知识作为写作课程内容处理，另将另外一些辅助课程内容学习的知识作为“学习支架”处理；二是“简化”，就是对一些无法切分的写作知识进行有关减少“复杂性”降低难度的处理。

设置微型写作学习支架需要注重时机，要注意支架设置的时间节点，在课程设计阶段中可设置“预设支架”，在课程实施过程中可设置“生成支架”。设置微型写作学习支架的方式则有“黑箱式设置”和“明箱式设置”两种。

（五）微型化写作课程的组织方式

微型化写作课程是一种基于具体学情而建构的适应不同学习者的课程，其具体形态往往依据学情的不同而呈现各不相同的形态。

微型化写作课程的组织方式是多样化的，每一微型化写作课程形态都有与之相应的课程组织方式及课程内容的构成方式。一个典型的微型课程包含四个要素：目标、知识内容、学习活动、学习支架，这些要素之间具有不同的组合方式。若干微型课程单元之间也存在多种组合方式，从而构成了多种多样的微型化写作课程形态，这些形

态大致有如下四种：散点式、连锁式、辐射式、网络式。

（六）微型化写作课程的价值

我们在上海、江苏、浙江5所学校开展的行动研究表明：建构微型化写作课程既有利于促进学生的写作学习，也有利于改进教师的写作指导，尤其适用于课堂中的写作学习与教学。在某种程度上，还可用于教师写作教学培训活动。

二、研究中的不足

（一）对以往写作理论与实践中具有“微型课程”特征的资料发掘得不够全面

我们虽然意识到在大量的文献资料中、在教师的教学实践中都蕴藏着极为丰富的微型化写作课程方面的原始资料（例如，对于写作学情的分析，写作目标的确定、写作课程内容的开发、学习支架的设计等等），但是，由于时间以及条件所限，本研究无法对这些资料进行全面系统的爬梳整理，只是局部地从古今中外的写作课程与教学的材料中选择部分内容以示例的方式予以分析。

（二）对分析写作学情的研究尚不够深入、尚未形成可操作的学情分析技术

微型化写作课程建构的前提是写作学情分析。但本研究对于写作学情的研究还有待于进一步深入；虽则提出了一个写作学情的分析框架，但只在有限的几所学校中加以运用实验，实证研究尚不够充分，获得的数据也相当有限。同时，如何分析写作学情，本研究对这一模型的可操作性及可靠性做出全面的实证研究。

（三）课程内容的开发、研制尚比较零碎

在写作课程内容的开发方面，本论文提出了开发课程内容的原则与构想，在行动研究中仅仅开展了虚构故事写作内容、说服类写作课程内容等有限的几种文体的写作课程内容的开发研究。在微型化写作课程内容的开发研究方面，无论是深度还是广度都有待于进一步拓深拓宽。

三、后续研究展望

后续研究除继续完善上述三个方面研究外，还希望在以下领域做进一步研究。

- （一）搜集整理微型化写作课程资料，形成微型化写作课程资料汇编。
- （二）借助信息技术完善学情分析手段，借助大数据技术完善写作学情分析工具。
- （三）构建微型化写作课程数据库，构建远程写作学习导师系统。
- （四）开展微型化写作课程在教师培训中的应用研究。

参考文献

一、学术论著

1. 曹明海. 本体与阐释: 语文教育的文化建构观[M]. 济南: 山东教育出版社, 2011.
2. 陈果安. 现代写作学引论[M]. 长沙: 中南大学出版社, 2008.
3. 陈望道. 陈望道学术著作五种[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2005.
4. 董蓓菲. 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. 方明生. 日本生活作文教育研究[M]. 上海: 上海教育出版社, 2002.
6. 付宜红. 日语文教育研究[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2003.
7. 高宝玉, 高伟. 优质观课的理论与实践[M]. 香港: 香港教育学院院校协作与学校体验事务处, 2009.
8. 高文, 等. 学习科学的关键词[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009.
9. 高子阳, 等. 写给讨厌写作的学生: 好玩的表达[M]. 西安: 陕西人民教育出版社, 2011.
10. 顾黄初. 语文教育论稿[M]. 北京: 人民教育出版社, 1995.
11. 管建刚. 我的作文教学革命[M]. 福州: 福建教育出版社, 2007.
12. 管建刚. 我的作文教学主张[M]. 福州: 福建教育出版社, 2010.
13. 管建刚. 我的作文教学课例[M]. 福建教育出版社, 2012.
14. 郝德永. 课程研制方法论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000.
15. 何更生. 新课程语文怎么教[M]. 芜湖: 安徽师范大学出版社, 2013.
16. 黄孟轲. 中学作文教例剖析与教案研制[M]. 南宁: 广西教育出版社, 2005.
17. 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.
18. 赖端云. 混沌阅读[M]. 福州: 福建教育出版社, 2010.
19. 李白坚, 张赛琴. 21 世纪我们怎样教作文(小学版)[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003.
20. 李白坚. 21 世纪我们怎样教作文(中学版)[M]. 上海: 上海教育出版社, 2005.
21. 李海林. 语文教育研究大系[C]. 上海: 上海教育出版社, 2005.
22. 刘森. 作文心理学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2001.
23. 刘锡庆. 基础写作学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2007.
24. 马正平. 写的智慧(第一卷)[M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 1995.

25. 马正平. 中学写作教学新思维[M]. 北京:中国人民大学出版社, 2002.
26. 马正平. 高等写作学引论[M]. 北京:中国人民大学出版社, 2002.
27. 倪文锦, 欧阳汝颖. 语文教育展望[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2000.
28. 倪文锦. 初中语文新课程教学法[M]. 北京:高等教育出版社, 2003.
29. 潘新和. 语文:表现与存在[M]. 福州:福建人民出版社, 2004.
30. 祁寿华. 西方写作理论、教学与实践[M]. 上海:上海外语教育出版社, 2000.
31. 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题[M]. 北京:教育科学出版社, 1996.
32. 王鼎钧. 作文七巧[M]. 北京:国际文化出版社, 2007.
33. 王栋生. 王栋生作文教学笔记[M]. 南京:江苏教育出版社, 2012.
34. 王荣生. 语文学科课程论基础[M]. 上海:上海教育出版社, 2005.
35. 王荣生, 宋东生. 语文学科知识与教学能力[M]. 北京:高等教育出版社, 2011.
36. 吴忠豪. 小学语文课程与教学论[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2004.
37. 吴忠豪. 外国小学语文教学研究[M]. 上海:上海教育出版社, 2009.
38. 夏建国. 实践规范论[M]. 北京:中国社会科学出版社, 2006.
39. 夏正江. 一个模子不适合所有的学生——差异教学的原理与实践[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2008.
40. 叶圣陶. 叶圣陶文集(13卷)[M]. 南京:江苏教育出版社, 2004.
41. 叶圣陶. 怎样写作[M]. 北京:中华书局, 2007.
42. 谢利民. 教学设计应用指导[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2007.
43. 闫寒冰. 学习过程设计——信息技术与课程整合的视角[M]. 北京:教育科学出版社, 2005.
44. 育英. 作文不用学[M]. 天津:天津教育出版社, 2004.
45. 于漪. 于漪老师教作文[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2010.
46. 张德禄. 功能文体学[M]. 济南:山东教育出版社, 1998.
47. 张华. 课程与教学论[M]. 上海:上海教育出版社, 2000.
48. 张肇丰. 从实践到文本[M]. 华东师范大学出版社, 2011.
49. 章熊. 思索·探索——章熊语文教育论集[M]. 北京:人民教育出版社, 2002.
50. 章熊, 张彬福, 王本华. 中学生言语技能训练[M]. 北京:人民教育出版社, 2005.

51. 曾祥芹, 主编. 文章本体学[M]. 北京: 文心出版社, 2007.
52. 郑桂华, 王荣生. 语文教育研究大系·中学教学卷[C]. 上海: 上海教育出版社, 2007.
53. 钟启泉. 课程的逻辑[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008.
54. 钟启泉. 现代课程论(新版)[M]. 上海: 上海教育出版社, 2006.
55. 朱晓斌. 写作教学心理学[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2007.
56. [丹麦]克努兹伊列雷斯. 我们如何学习——全视角学习理论[M]. 孙玫璐, 译. 北京: 教育科学出版社, 2010.
57. [加]富兰, 希尔, 等. 著. 孙静萍, 等. 译. 突破[M]. 北京: 教育科学出版社, 2009.
58. [美]Eric Jensen LeAnn Nickelsen 深度学习的 7 种有力策略[M]. 温暖, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2010.
59. [美]伯尼斯·麦卡锡, 等著. 陈彩虹, 等译. 自然学习设计——面向不同学习风格者差异施教[M]. 福州: 福建教育出版社, 2012.
60. [美]戴维·H·乔纳森著. 郑太年等译. 学习环境的理论基础[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2002.
61. [美]杜威. 赵祥麟等译. 杜威教育论著选[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1981.
62. [美]杜威. 王承绪译. 民主主义与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
63. [美]杜威. 杜威教育文集(第 2 卷)民主主义与教育——教育哲学导论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2008.
64. [美]杰里·克利弗. 小说写作教程——虚构文学速成全攻略. 王著定译. 中国人民大学出版社, 2011.
65. [美]洛林·W. 安德森, 等. 布鲁姆教育目标分类学(修订版)[M]. 蒋小平, 等. 译. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.
66. [美]J·莱夫, 等. 情境学习: 合法的边缘参与[M]. 王文静译. 上海: 华东师范大学出版社, 2004.
67. [美]罗伯特·M·戴尔蒙德. 课程与课程体系的设计和评价实用指南[M]. 黄小苹, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2006.
68. [美]小威廉姆 E. 多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000.

69. [美]约翰·D·布兰斯福特. 人是如何学习的——大脑、心理、经验及学校[M]. 程可拉, 等, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2013.
 70. 乔纳森, 等. 学会用技术解决问题——一个建构主义者的视角[M]. 任友群, 等, 译. 北京: 教育科学出版社, 2006.
 71. [美]魏姬·厄克特, 等. 晋学军译. 教会学生写作[M]. 北京: 教育科学出版社, 2008.
 72. [美]美国语文(中文版)[C]. 马浩岚, 编译. 北京: 中国妇女出版社, 2009.
 73. [美]查尔斯·M. 瑞格卢斯. 主编. 教学设计的理论与模型——教学理论的新范式(第2卷)[M]. 裴新宁, 等, 译. 北京: 教育科学出版社, 2011.
 74. [美]多萝西亚·布兰德著. 刁克利, 译. 成为作家[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2011.
 75. [美]杰里·克利弗著. 王著定, 译. 小说写作教程[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2011.
 76. [美]雪莉·艾利斯著. 刁克利, 译. 开始写吧: 虚构文学创作[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2011.
 77. [美]雪莉·艾利斯著. 刁克利, 译. 开始写吧: 非虚构文学创作[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2011.
 78. [瑞典]安德烈·焦尔当, 裴新宁. 变构模型——学习研究的新路径[M]. 北京: 教育科学出版社, 2010.
 79. 皮亚杰. 皮亚杰教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1990.
 80. [以色列]A. 柯祖林著. 黄佳芬译. 心理工具: 教育的社会文化研究[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2007.
 81. [英]S·皮特·科德. 应用语言学导论[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1983.
 82. [英]安东尼·海恩斯. 杨海洲, 杜铁清译. 作文教学的100个绝招[M]. 北京: 教育科学出版社, 2009.
 83. [英]杰里米·哈默. 邹为诚译. 朗文如何教写作[M]. 北京: 人民邮电出版社, 2011.
 84. [英]唐纳德·韩礼德. 韩礼德语言学文集[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 2006.
- ## 二. 博士论文
85. 陈隆升. 语文课堂教学研究——基于学情分析的视角[D]. 上海师范大学博士论文, 2010.
 86. 陈世英. 陈经纶中学随笔写作教学教育功能解析[D]. 首都师范大学硕士论文, 2001.

87. 丁炜. 全语言研究——兼论语言学习的社会文化观[D]. 华东师范大学博士论文, 2009.
88. 龚程玉. 小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.
89. 黄碧斋. 中学生微型小说写作教法及意义探讨[D]. 华中师范大学硕士论文, 2004.
90. 赖明珠. 促进教师改进教学的课堂评估研究[D]. 华东师范大学博士论文, 2010.
91. 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.
92. 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.
93. 刘光成. 百年中学作文命题研究[D]. 湖南师范大学博士论文, 2010.
94. 刘素芹. 中小学教育中微型课程的开发与应用研究[D]. 上海师范大学硕士论文, 2007.
95. 罗丹. 微型课程的设计研究——以“老年人学电脑”课程为例[D]. 上海师范大学硕士论文, 2009.
96. 荣维东. 写作课程范式研究[D]. 华东师范大学博士论文, 2010.
97. 申宣成. 表现性评价在语文综合性学习中的应用[D]. 华东师范大学博士论文, 2011.
98. 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.
99. 王囡. 活动教学中的活动方式有效性研究[D]. 西南大学博士论文, 2010.
100. 魏小娜. 语文科真实写作教学研究[D]. 西南大学博士论文, 2009.
101. 闫寒冰. 信息化教学的助学事件研究[D]. 华东师范大学博士论文, 2003.
102. 叶黎明. 语文科写作教学内容研究[D]. 上海师范大学博士论文, 2007.
103. 张勤. 中学写作课程内容研究[D]. 湖南科技大学硕士论文, 2009.
104. 钟志贤. 面向知识时代的教学设计框架[D]. 华东师范大学博士论文, 2004.
105. 周子房. 写作学习环境的建构[D]. 华东师范大学博士论文, 2011 年.

三、资料文献

106. 高文, 等. 学习科学的关键词[C]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009.
107. 洪宗礼, 柳士镇等. 中外母语课程标准译编[S]. 南京: 江苏教育出版社, 2000.
108. 洪宗礼, 柳士镇, 倪文锦主编. 母语教材研究(第六卷) 外国语文课程标准译介[C]. 南京: 凤凰出版传媒集团(江苏教育出版社), 2007.
109. 洪宗礼, 柳士镇, 倪文锦主编. 母语教材研究(第七卷) 外国语文课程标准译介[C]. 南京: 凤凰出版传媒集团(江苏教育出版社), 2007.

110. 杨桂青, 编. 英美精彩课堂 [C]. 北京: 教育科学出版社, 2005.
111. 郑桂华, 王荣生. 语文教育研究大系·中学教学卷[C]. 上海: 上海教育出版社, 2007.
112. 《语文学习》编辑部. 特级教师作文谈话录[M]. 上海: 上海教育出版社, 2002.
113. [美]查尔斯·M. 瑞格卢斯. 主编. 教学设计的理论与模型——教学理论的新范式(第2卷)
[M]. 裴新宁, 等. 译. 教育科学出版社, 2011.
114. [美]美国国家教育和经济中心、匹兹堡大学. 美国高中学科能力表现标准[C]. 上海市教育科学研究院, 译. 北京: 人民教育出版社, 2004.
115. [美]R. 基思·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.

四、期刊论文

116. 卜玉华. 课堂教学设计的“可能起点”与“现实起点”[J]. 课程·教材·教法, 2007(4).
117. 褚树荣. 课堂里的教学内容[J]. 语文学习, 2005(12).
118. 邓彤, 王荣生. 微型化: 写作课程范式的转型[J]. 课程·教材·教法, 2013(9).
119. 邓彤. 序列与散点: 百年语文课程取向的嬗变[J]. 中学语文教学, 2013(10).
120. 邓彤. 议论文写作逻辑缺位如何矫治[J]. 中学语文教学, 2014(1).
121. 邓彤. 描写怎样具体 [J]. 中学语文教学, 2014(2).
122. 邓彤. 文学写作教学教什么[J]. 中学语文教学, 2014(3).
123. 邓彤. 学情分析: 写作教学的原点[J]. 语文学习, 2014(3).
124. 邓静. 再谈学习支架[J]. 上海教育科研, 2008(9).
125. 陈菊飞. 细分·类比·体验: 让描写更具体[J]. 中学语文教学, 2014(2).
126. 冯生尧, 谢瑶妮. 扎根理论: 一种新颖的质化研究方法[J]. 教育实验与评价, 2001(6).
127. 付绪红. 任务分析在写作教学中的应用研究[J]. 现代语文, 2008(6).
128. 宫艳芬. 质疑中考作文要求[J]. 中学语文教学, 2005(7).
129. 顾小清, 顾凤佳. 微型学习策略设计移动学习[J]. 中国电化教育, 2008(3).
130. 管建刚. 作文革命——十大“作文意识”谈[J]. 人民教育, 2008(7).
131. 管建刚. 作文, 寻找故事的“曲折点”[J]. 小学语文教学 2011(4).
132. 郭家海. 记叙文主题有效升级策略[J]. 语文教学通讯, 2010(2A).
133. 郭家海. 高中写作教学——基于发展性评价的表达升级体系[J]. 教育测量与评价, 2010(8).

134. 何更生. 写作内容知识教学的实验研究[J]. 心理科学 2003 (5).
135. 黄厚江. 作文教学尤其要弄清楚教什么[J]. 中学语文教学, 2010 (9).
136. 黄伟. 重视文体教学, 提高文体素养[J]. 湖南教育, 2006 (17).
137. 胡根林. 学情分析: 从评价方式到教学模式[J]. 中学语文 2012 (11).
138. 胡来林. 概念地图支持学习困难学生写作的实验研究[J]. 电化教育研究, 2007 (6).
139. 胡小勇. 信息化环境的“小世界”现象与学习资源设计研究[J]. 远程教育杂志, 2009 (1).
140. 胡志金. 远程教学学情诊断研究[J]. 中国远程教育, 2009 (8).
141. 金洪渊, 吴澜, 等. 应用学与教的心理学原理十年实验和关于形式训练说的思考[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1995 (1).
142. 赖明珠. 一个课前评估促进教学的案例[J]. 师道, 2012 (3).
143. 李凤. 概念澄清: 应对偏离主旨的有效策略[J]. 语文学习, 2014 (3).
144. 李海林. “搞活动”是语文课堂的基本教学形态[J]. 中学语文教学, 2009 (5).
145. 李海林、荣维东. 作文教学改革的突破口: 写作知识重建[J]. 中学语文教学, 2009 (7).
146. 李海林. “活动”与“知识”的关系[J]. 上海教育·环球教育时讯 2012 (9).
147. 李乾明. 国外作文教学: 危机、对策及启示[J]. 课程·教材·教法, 2004 (7).
148. 李山林. 语文“课程内容”略论[J]. 教育理论与实践, 2005 (11).
149. 李维鼎. 生活·反思·经验[J]. 湖南教育(教育综合), 2006 (5).
150. 刘大为. 语体是言语行为的类型[J]. 修辞学习, 1994 (3).
151. 刘大为. 语言知识、语言能力和语文教学[J]. 全球教育展望, 2003 (9).
152. 刘素芹. 学校课程体系的新元素——微型课程[J]. 教育技术导刊 2007 (1).
153. 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).
154. 刘徽. 机智地教学: 循着学生的线索——评日本学情卡教学模式[J]. 当代教育科学, 2010 (10).
155. 马正平. 作文教学有没有一个体系? 应该是一个什么体系? [J]. 语文教学通讯(初中刊), 2006 (4).
156. 倪文锦. 关于写作教学有效性的思考[J]. 课程·教材·教法, 2009 (3).
157. 裴新宁. 学习科学: 一个新的参照系[J]. 上海教育, 2013 (4A).

158. 潘新和. “文体”“教学文体”及其他[J]. 中学语文教学, 2007(12).
159. 潘新和. 阅读与写作是一种文体思维[J]. 语文教学通讯·初中刊, 2006(3).
160. 荣维东. 构建基于科学标准的作文评价指标体系——从美国“6+1 要素”作文评价指标说起[J]. 语文教学通讯(初中刊), 2008(10).
161. 荣维东、朱建军编译. 国外作文教学实验结果综述[J]. 语文建设 2009(5).
162. 荣维东. 多读比多写更利于提高写作能力[J]. 语文学习 2009(6).
163. 桑凤英. 故事写作: 愿望的合理表达[J]. 中学语文教学 2014(3).
164. 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).
165. 田秋华. 微型课程及其开发策略[J]. 课程·教材·教法, 2009(5).
166. 王荣生. 关于香港小学生写作转换过程的两项研究[J]. 小学语文教学, 2002(1).
167. 王荣生. 简论制约语文课程与教学目标的知识状况[J]. 学科教育, 2002(10).
168. 王荣生、张孔义. 语文教学内容的课堂呈现[J]. 语文教学通讯(初中刊). 2005(10).
169. 王荣生. 解读“语文实践”[J]. 课程·教材·教法, 2006(4).
170. 王荣生. 语感、语识与语文实践活动[J]. 语文教学通讯, 2006(10/B).
171. 王荣生. 我国的语文课为什么几乎没有写作教学?[J]. 语文教学通讯, 2007(12B).
172. 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).
173. 王荣生. 语文课程标准编制的历史经验与教训——1956 年语文教学大纲述评[J]. 课程·教材·教法, 2008(1).
174. 王荣生. 从文体角度看中小学作文教学——从《国文百八课》说起[J]. 上海教育科研, 2008(3).
175. 王荣生. “语文课程内容”及“语文知识”[J]. 语文学习, 2012(11).
176. 王荣生. 语文课程目标转化与具体化——基于《义务教育语文课程标准(2011 年版)》的语文教学建议[J]. 中小学管理, 2012(4).
177. 王伟华. 关键知识: 叙事写作教学的有效支架——记叙文写作指导案例反思[J]. 中学语文教学, 2013(11).
178. 魏小娜. 认知写作: 开发作文教学内容的新尝试[J]. 语文建设, 2010(3).
179. 韦玲珍. 语文教学如何进行学情分析[J]. 语文建设, 2010(7-8).

180. 吴洪琚, 等. 目标设置对写作困难儿童议论文说服力的促进效应研究[J]. 心理发展与教育, 2006(1).
181. 伍新春. 西方关于写作构思心理研究的进展[J]. 心理科学, 1998(3).
182. 熊梅, 常新. 当今一些发达国家普通高中课程结构特的比较[J]. 外国教育研究, 1994(6).
183. 薛庆国, 庞维国. 现代认知心理学对写作过程的研究进展[J]. 心理科学, 2000(4).
184. 杨非, 编译. 查尔斯·M·瑞戈鲁斯细化理论: 学习内容选择和排序的指南[J]. 开放教育研究, 2004(2).
185. 叶黎明. 美国“个人叙事”的写作教例[J]. 语文学习, 2007(6).
186. 叶黎明, 种海燕. 生活贫乏说和课堂写作教学内容[J]. 中学语文教学参考, 2007(1-2).
187. 於健. 鱼骨图: 说理分析的有效工具[J]. 中学语文教学, 2014(1).
188. 张肇丰. 西方写作教学主要模式及其元分析研究[J]. 课程·教材·教法, 1998(2).
189. 张家军. 扎根理论之于课程研究的启示[J]. 比较教育研究, 2010(10).
190. 章熊. 中学生写作能力的目标定位[J]. 课程教材教法, 2000(5).
191. 章熊, 张彬福, 王本华. 中学生言语能力发展的轨迹[J]. 中学语文教学, 2002(4).
192. 章熊. 关于中学写作教学的几点思考[J]. 中学语文教学, 2006(10).
193. 章熊. 我的语文教学思想历程[J]. 课程·教材·教法, 2011(10).
194. 章熊. 中学生写作能力的目标定位[J]. 课程教材教法, 2000(5).
195. 赵小雅. 访义务教育语文课程标准修订组召集人温儒敏[N]. 中国教育报, 2012-03-01.
196. 郑桂华. 描写的奥秘[J]. 语文学习, 2007(9).
197. 郑桂华. 怎样编故事[J]. 语文教学通讯, 2008(7-8/B).
198. 郑桂华. 写作教学中如何培养学生“读者意识”[J]. 中学语文教学, 2010(1).
199. 郑桂华. “叙述一个曲折的故事”教学案例与分析[J]. 语文学习, 2010(3).
200. 郑明江. 构建学情理论, 全面关注学情[J]. 小学语文教学 2005(5).
201. 郑太年. 学习科学之要义与政策意蕴[J]. 上海教育, 2013(5A).
202. 朱建军. 写作共同体建构: 中学写作教学的有效策略[J]. 全球教育展望, 2010(3).
203. 祝新华. 青少年能力结构及其发展特点的研究[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1993(3).

204. 祝智庭, 等. 微型学习: 非正式学习的实用模式[J]. 中国电化教育, 2008(2).

五、英文文献

205. Arnaud Leene. The MicroWeb-using microcontent in theory and practice[DB/OL]. http://www.microlearning.org/micropres07/m12006,presentation_leene.pdf. 2007-09-19.

206. American College Testing & the National Assessment Governing Board. Writing Specification For the 2011.

207. Butcheri, J., Hammond, J. J. Authentic writing makes the difference[J]. Journal of Reading. 1994, 38(11):228-229.

208. Choi, J. & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: roles, structures, and implication for design, ETR&D, 43(2).

209. David R. Russell. Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction[EB/OL]. <http://tc.eserver.org/31378.html>.

210. Hammond, J. & Gibbons, P. What is scaffolding? [M], Newtown: Primary English Teaching Association, 2001.

211. Hill, J. & M. Hannafin (2001). Teaching and learning in digital environments: the resurgence of resource-based learning ETR&D vol. 49(3).

212. Jonassen, D. (1991). Thinking Technology-Context is everything, Educational Technology, 31(6).

213. Kolb, D. A. Experiential Learning: Experience as the source of learning and development[M]. New Jersey: Prentice Hall. 1984.

214. Lave, J. (1988). Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

215. Lakin, M. J. Providing support for student independence through scaffolded instruction[J], Teaching Exceptional Children, 2001, 34(1).

216. Linda S. Flower; John R. Hayes, Problem-Solving Strategies and the Writing Process, College English, Vol. 39, No. 4, Stimulating Invention in Composition Courses. (Dec., 1977), pp. 449-461.

217. McGraw-Hill, Glencoe/ McGraw-Hill. Write's Choice : Grammar and Composition (Grade 7) [M]. The McGraw-Hill Companies. 2005.

218. Myhill, D. & Warren, P. Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse[J], Educational Review. 2005, 57(1).
219. Nixon J G, Topping K J. Emergent Writing: the impact of structured peer interaction. Educational Psychology, 2001, 21, 41-58.
220. Paltridge, B., et al. Teaching Academic Writing: An Introduction for Teachers of Second Language Writers[M]. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009.
221. Scott J. Warren, Mary Jo Dondlinger, et al, A MUVE Towards PBL Writing: Effects of a Digital Learning Environment Designed To Improve Elementary Student Writing [J] Journal of Research on Technology in Education, 2008, 41(1), 113-140.
222. Sturr Linda Tenching the American Revolution: Scaffolding to success[M]. Education World Curriculum Page Retrieved October 17, 2002 from [Http://www.education-world.com/a-curr/curr218shtm](http://www.education-world.com/a-curr/curr218shtm), 1990.
223. Stein, D. (1998). Situated Learning in Adult Education. ERIC: ED418250.
224. Steve Peha. The Writing Teacher's Strategy Guide[EB/OL],
[HTTP://www.ttms.org](http://www.ttms.org).
225. Technology Challenge Grants, <http://projects.edtech.sandi.net/projects/index.html>.
226. Willis, J. (1995). A Recursive, Reflective Instructional Design Model Based on Constructivist-Interpretivist Theory, Educational Technology, 35(11 — 12), 522.

附录一 攻读学位期间的研究成果

1. 微型化: 写作课程范式的转型[J]. 课程·教材·教法, 2013(9). (人大复印资料全文转载)
2. 序列与散点: 百年语文课程取向的嬗变[J]. 中学语文教学, 2013(10). (人大复印资料全文转载)
3. 知识呈现: 亟待突破的语文教学瓶颈[J]. 中学语文教学, 2011(11). (人大复印资料全文转载)
4. 汉语思维: 让写作洋溢中国风味[J]. 中学语文教学, 2012(3). (人大复印资料全文转载)
5. 逻辑缺位: 议论文写作痼疾如何矫治[J]. 中学语文教学, 2014(1).
6. 如何让描写更具体[J]. 中学语文教学, 2014(2).
7. 文学写作教什么? [J]. 中学语文教学, 2014(3).
8. 学情分析: 写作教学的原点[J]. 语文学习, 2014(3).
9. 诗歌戏剧阅读教学设计[J]. 语文教学通讯, 2012年(6B) (人大复印资料全文转载).
10. 细读对话, 小说教学的重要抓手[J]. 中学语文教学, 2011(6).
11. 教学研究与教师专业发展[J]. 中学语文教学, 2010(12).
12. 经典唐诗的重新审视[J]. 现代教学, 2013(10).

二、参编著作

1. (初中)语文学科知识与教学能力[M]. 王荣生主编. 北京: 高等教育出版社, 2011.
2. (高中)语文学科知识与教学能力[M]. 王荣生主编. 北京: 高等教育出版社, 2011.
3. 教师研修与专业发展[M]. 赵其坤主编. 北京: 学苑出版社, 2012.
3. 中小学语文学科育人价值研究报告——语文, 扬起生命的风帆[M]. (上海市教研室编) 上海: 上海教育音像出版社, 2013.
4. 品课[M]. 苏立康. 主编. 教育科学出版社, 2013.

附录二：中学生写作需求问卷调查

一. 如果可以自由选择, 你最喜欢在自己的写作中采用以下哪些文体? (在)

诗歌、散文、寓言故事、小说、剧本、书信体、论说文、小品文、杂文

是否还有你感兴趣的其他文体? 如有, 请填写:

二. 下表列有写作可能涉及的话题, 请你根据自己的兴趣, 按照以下的等级说明, 给下列各个话题确定等级。

A 很有兴趣 B 兴趣一般 C 不太感兴趣 D 毫无兴趣

1. 科幻
2. 穿越
3. 探险
4. 宠物
5. 盗墓
6. 爱情
7. 军事
8. 体育
9. 艺术
10. 哲学
11. 心理学
12. 时事政治
13. 社会热点
14. 明星偶像
15. 历史人物
16. 八卦故事
17. 家庭伦理
18. 科技发明
19. 自然风光
20. 名人轶事
21. 中学生可以谈恋爱吗?
22. 中学生可以读“厚黑学”吗?
23. 山寨文化对中国的影响
24. 宫廷争斗戏热播的原因分析
25. 《小时代》现象
26. 未来中国的走向及其对世界可能的影响
27. 中国时局: “危”与“机”的分析
28. 中国社会现象分析
29. 我的个人发展规划
30. 国外见闻
31. 伊斯兰教、基督教的文化冲突
32. 占星术与星相学

附录三：叙事类写作课例

一、分析学情 确定目标

我们的故事写作教学大致经历了如下两个阶段：

第一阶段，主要解决学生“不会写故事”的难题。为此，我们借助国外“冲突、行动、结果”这一故事写作的三要素知识，指导学生学习故事写作，多数学生基本掌握了故事写作方法，有些学生甚至能够洋洋洒洒写出1500字篇幅的故事。在教学过程中，我们明显感到学生的快速进步：从“没有故事味”到“像个故事”，从“没啥可写”到“一发不可收”。看来，故事“三要素”这一关键知识确实提升了学生虚构故事的水平。

第二阶段，主要解决学生“写不好”的问题。经过一段时间的故事写作教学，学生虽然在故事情节结构上有所进步，但仍然有相当一部分学生所写的故事胡编乱造，不合情理。学生所写的故事，大量充斥类似穿越、传奇等内容，故事牵强荒诞。学生似乎以为既然是虚构故事，就可以随心所欲，想怎么写就怎么写。于是，如何矫治学生的胡编乱造，就成为这一阶段的核心任务。

我们发现，学生所写的故事虽然包含了“冲突、行动、结果”等故事要素，但学生对三者之间的关系处理得并不恰当，没有考虑到“愿望”、“障碍”以及克服障碍之“行动”的内在合理性及相互之间的关联性。其中，最严重的问题主要集中在“冲突”方面，“冲突”可以细分为“愿望”与“障碍”两大要素，而学生最集中的问题就是“愿望”设置不够合理——在写作中，学生似乎很轻易地就为一个人物确定了“愿望”，至于这一“愿望”如何形成、是否合理则几乎不作考虑。

经过如上学情分析，我们确立了一个故事写作的教学方案：合理表达故事中人物的愿望。基本教学过程如下。

二、研究范例 抽取知识

师：我们在前面的故事写作学习中，已经知道一个故事一定要有愿望、障碍和行动。但是，并不是说只要具备了愿望、障碍、行动就自动成为好故事。好故事需要有合理的愿望，合理的障碍，以及对障碍的巧妙合理的克服。只有当这些要素都能够非常完美地组接在一起，才会产生一个精彩的故事，是不是？今天，我们重点学习故事写作的一个知识：如何表达一个合理的愿望。我们知道，《西游记》中的故事都是由一个“愿望”来推动的，这个愿望是……

生：（齐声）取经！

师：没错，“取经”是一个强烈的愿望，在这个“愿望”驱使下，小说主人公采取了许多行动克服了重重障碍，终于取得真经。可以说，没有“取经”这一愿望，就没有整部《西游记》。既然“愿望”如此重要，我们就应该好好设计它。下面请大家回忆我们语文教材中的这个故事——《走一步，再走一步》，先请一位同学概述一下故事大意，然后我们再来讨论一下：这个故事涉及到了主人公的哪些愿望？这些愿望的合理性在哪里？

生：这个故事大意是：因为玩厌了弹子游戏，我和朋友们就去爬悬崖。爬到一半的时候，因为我害怕，就一直蹲在悬崖上不敢下来，直到晚上父亲来找我，在父亲的安慰和鼓励下，我才爬下了悬崖。

师：谢谢！这个故事概括得很完整。有个问题：文中的“我”为什么要爬悬崖呢？

生：因为“我”很希望自己能像小伙伴那样勇敢。

师：哦，“希望自己变勇敢”！这就写到人物的愿望了。那么，这个愿望是随便冒出来的吗？它的形成有没有根据呢？是不是符合情理呢？

生：因为这个孩子本来很胆小，所以他希望自己变得勇敢。

生：因为“我”是男孩子，所以希望勇敢。

生：还有好朋友的鼓励

师：非常好！大家看，“希望自己勇敢”这个愿望在故事中是有充足的理由的：“我”胆子小，因此想勇敢一点；男孩子希望自己勇敢，也是人之常情；此外，还加上好朋友的鼓励。有了这些理由，读者觉得“我”之所以想爬上悬崖就合情合理了。

在这里，老师要提醒大家：愿望的合理表达，对写好一篇故事具有非常重要的意义。那么，怎样才能表达合理的愿望呢？现在我们结合课文中的例子一起讨论，争取总结几条管用的方法来。

生：愿望可以来自内在的原因，比如文中那个孩子的内心渴望。

师：真好！你一下就为我们分出了“内”“外”两个分析的区间。

生：还可以是外在的原因，比如他人的鼓励。

生：外在原因还有环境的恶劣，比如天越来越黑了、向上爬越来越陡等。

师：内在因素应该还有许多，大家想想还有哪些呢？

生（众）：一个渴望。一份责任。一个梦想。一种恐惧。

师：对，负面情绪也是内在心理元素。还有吗？

生：（插话）嫉妒、虚荣、仇恨……

师：外在原因还有哪些呢？

生：对手的竞争，朋友的激励，高人的指点，仇人的逼迫……

师：是的。一个愿望的产生，既有内在的原因，也有外在的原因，这两种原因有时候是结合在一起的，对吗？只有把这些原因写出来，别人读起来才会觉得合情合理。总而言之，愿望的合理性可以大致分为内在和外在两大块。大家在构思一个愿望的时候，如果从这些方面去构思就比较合理，就能够使故事显得更加真实自然。是不是？

三、课堂练习 学以致用

师：现在，请大家以“秘密”为题构思一个故事。要围绕“秘密”先想出一个基本的愿望，但一定要注意保证愿望具有合理性。

（学生构思。随后小组交流。共计 15 分钟）

生（小组 1）：这个故事的主人公是“我”，“我”有一个愿望：在暑假里骑自行车去江阴。这个愿望的合理性是：想磨练自己。障碍是：爷爷奶奶都不同意，江阴的亲戚也不同意，但家里有一人同意，那就是妈妈。在和妈妈商量后，“我”采取的行动是：谎报是坐火车去的，其实是骑自行车去的。然后妈妈帮“我”保守秘密，这个秘密只有妈妈和“我”知道。

师：哦，我知道了，这是周嘉豪写的。关于这个秘密你们小组成员可以补充，你们这个愿望的合理性出来了吗？磨练自己为什么一定要骑自行车呢？就这一个合理的愿望吗？周嘉豪，你骑

自行车去江阴就这一个愿望吗？其他同学也说要磨练自己，他们为什么不骑自行车去外地呢？

生：还有一个理由是我特别喜欢骑自行车。另外，我想正好利用暑假骑车沿途可以游玩一下。

师：还有时间很充足这一理由，是吗？这也是一个合理性因素。而且我们全班就你一个喜欢骑赛车的，对吧？这些是否都是你愿望合理呈现的因素呢？这两点是大家刚才没讲到的。另外，妈妈表现得很棒，和你一起编织了这个秘密。很好。第二小组，你们的故事是什么？

生（小组2）：主人公是“我们”，是我们全班同学。我们的愿望是：张老师要过生日了，我们大家想在教室为她办一个烛光晚会，给她一个惊喜，所以事先得保守秘密。

师：这个故事愿望的合理性在哪里？为什么要给张老师偷偷地过生日呢？

生：因为张老师教了我们三年多，对我们特别好，所以想在初三最后一年里在她的生日上给她一个惊喜。

生：最后一年，想借这个机会给自己和张老师留一点美好的回忆。

师：把这些内容写上，为老师办烛光晚会这一愿望的合理性就充分了。好，等会就动手去写吧。第三小组，你们的故事出来没有？

生（小组3）：主人公是“她”和“他”的母亲。愿望是“他”的母亲希望“她”能够走出悲痛重新生活。障碍是：“她”和“他”彼此相爱，但自从“他”在一次车祸中不幸去世后，“她”就悲痛欲绝，日益消沉，几度寻死。克服障碍的“行动”是：有一天夜里，“她”收到了一条短信，是用死去的“他”的手机号码发的。内容是：振作，寻找幸福，这样我才能安心。“她”泪流满面。这个秘密只有“他”的母亲知道。两年之后，“他”的母亲看到“她”在婚礼上一脸幸福的样子，擦了擦“他”生前用过的手机，悄声说道：“这才是‘他’想看到的场景。”

师：好，请坐。大家听懂这个故事了吗？

生：听懂了。

师：这个故事很感人。一开始我们以为听的是一个爱情故事，最后才发现是一个关于亲情的故事，是另一种爱的故事。那这个愿望的合理性是怎么呈现出来的？欧文杰你写的，你先说说吧。

生：这是一个母亲的愿望，母亲希望“她”在自己的儿子死后能够重新找到幸福，摆脱消沉。

师：哦，这个母亲是“她”的婆婆，当然只是未来的婆婆。那么，这个愿望是如何产生的，你准备如何来表现它的合理性呢？

生：我想写的这个婆婆太好了。她的愿望的合理性只有一个理由——那就是“爱”！

生：还有一个理由，就是“高尚”。（众生点头认可）

师：今天，我们一起分享了三个小组推选出来的三个故事，有两件事都是发生在我们身边的真实事件。但是简便是讲述真实事情，如果愿望表达的不够充分，大家是否就会感觉到不够真实？比如大家给张老师买蛋糕一起庆祝生日，如果缺乏了愿望的合理呈现，就不会打动人心，甚至会让人从中发现漏洞。因此，通过今天的学习，大家应该意识到，要写好一个故事，光知道故事的几个要素是不够的。在叙述一个故事的时候，主人公的愿望一定要写得非常充分非常合理。当然，合理愿望的呈现也不一定非得长篇累牍地呈现，有时三言两语就可以。

总之，要想写出一个精彩的故事，不妨先从写好一个愿望开始。

附录四 说理阐释类写作案例

作为语文教师，我经常悲哀地看到：中学生从初中阶段就开始学写议论文，但直到高三依然写不好哪怕像样点的说理分析类文章。在我的学生作文中，经常可以看到类似的“议论文”：

韦编三绝，孔子有了“天下圣人”的美誉；池水尽黑，王羲之把书法艺术推上高峰而成为书圣；铁杵磨针，李白因此成为傲视古代诗坛的诗仙。可见，勤奋，是点石成金的魔棒，可让丑小鸭变成白天鹅；勤奋，是化腐朽为神奇的灵丹妙药，能使平庸者成为非凡的伟人……

——学生习作《说勤奋》片段

我不得不承认：现在中学生中流行的所谓议论文，已经成为一种格式化的套路，这类思维没有逻辑、全文断裂为几个拼凑片段的所谓议论文，其基本样态就如孙绍振先生所批评的那样：先写一个论点，然后铺开三个例子，再简述四个故事，接着引用五句名言，最后得出结论证明论点。这类缺乏逻辑，没有层次、没有思考的文章大行其道并为不少学生竞相模仿——这便是当前中学生议论文写作教学最可怕之处。

学生写作缺乏有质量的思考，很大程度上不是因为学生拒绝思考，而是教师很少教给学生思考的方法。思考是一种能力，而能力的形成是离不开适切的指导与训练的。于是，我开始在写作教学中尝试为学生提供思考分析的策略方法，并取得较好的效果。这里简绍本人运用“鱼骨图”作为学生思维的支架工具以此指导学生学习“因果分析”课例，以求就正于方家。

以上述《说勤奋》作文为例。

这篇习作运用三个论据证明论点，试图通过孔子等人因为“勤奋”而成为圣人、书圣、诗仙，来证明为学要勤奋。问题是：把孔子成为圣人的原因径直归结为“勤奋”合适吗？凭借常识就可知这显然是不合适的。孔子之所以成为圣人，一定有许多原因，“韦编三绝”既不是主要原因，更不是唯一原因。因此合适的归因，至少要找到“主因”，最好还能列举其他次要原因，这样的分析才比较接近事物的本质。

学生很自然的要发问了：我们该怎样做才能既找到主要原因，又能列举其他原因呢？

我知道，这就是中学写作教学的瓶颈所在。我意识到，学生不会归因，其实主要是由于学生缺乏正确归因的有效工具。作为教师，我必须为学生的合理归因找到有效的思维工具。我从学习理论中的“思维可视化”原理中得到启发，于是我借助思维导图中的“鱼骨图”指导学生学习如何合理归因。鱼骨图的原理与结构非常简单，是进行因果分析时经常采用的一种方法，其特点是简捷实用，比较直观。一般流程如图一所示：

1. 画出鱼头（结果），画出主骨。
2. 画出大骨，填写主要原因或者分析角度。
3. 画出中骨、小骨，填写原因。

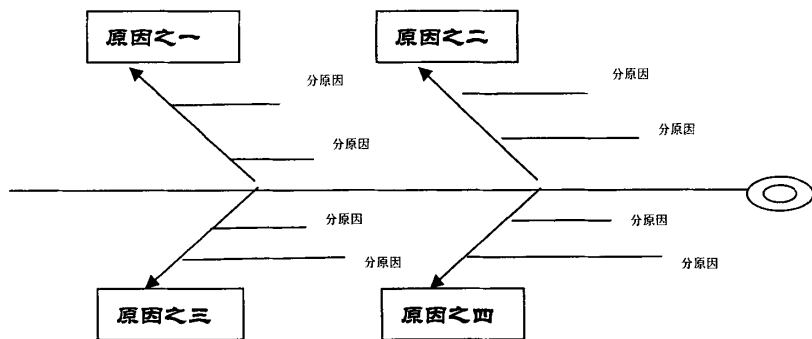


图 一

鱼头，代表一个事物的最终结果。鱼的骨架躯干，代表导致某一结果的诸多原因。我告诉学生说，正如一条鱼不可能只有一根刺一样，一事物也不可能只有一个原因。因此，在分析导致一个结果的原因之际，我们至少要列出 2-4 个原因，这样的分析才可能比较全面，才不至于偏狭。此外，我们还要在这些原因中确定起主导作用的原因，这样才不会拣了芝麻丢了西瓜。

经过介绍上述知识并据此开展一番活动后，学生开始对运用“鱼骨图”分析原因产生了浓厚的兴趣。于是，笔者设计了如下活动引导学生运用所学知识尝试分析现实问题：

好多同学都看过电影《人在囧途之泰囧》（以下简称《泰囧》），这部电影 2012 年 12 月 12 日公映以来，票房一路狂飙，累计已超 10 亿，刷新国产片票房纪录。同期上映的影片虽不乏优秀之作，如《少年派》、《一九四二》、《王的盛宴》、《血滴子》、《十二生肖》等，但其票房都难以望《泰囧》之项背。这是一个奇迹，请运用鱼骨图分析《泰囧》热卖的主要原因。

学生通过讨论，最终确定了如下四个分析维度：观众喜好、宣传手段、电影制作、文化背景（见图二）。随后，在四个维度中确定最基本归因维度。学生认为，一部电影能够热卖，原因固然很多，但其中“电影制作”一定是最为关键的原因，必须深入分析。其他原因只需简单解说即可。在此基础上，学生进一步归纳出如下具体原因：

1. 品质佳：编剧好、明星好。徐峥、束焕和丁丁三人编剧认真；王宝强等演员表演出色，“囧囧有神”三人组合有观众缘。
2. 档期好：喜剧片符合年终贺岁档特点，加上 12 月 12 日世界末日传说，增加了市场对喜剧片的渴望。
3. 类型明确：作为喜剧片，只求“笑”果，逗乐了观众，自然带来经济效益。
4. 精心制作宣传预告片，徐铮亲自剪辑宣传片《观影指南》。
5. 没有像《画皮》那样拍成 3D 片，看《泰囧》经济上较划算。
6. 媒体宣传推波助澜，海量的微博发送起到了促销的作用。

7. 观众笑点低，当前观众的文化消费具有快餐化倾向，不愿看太沉重的影片。

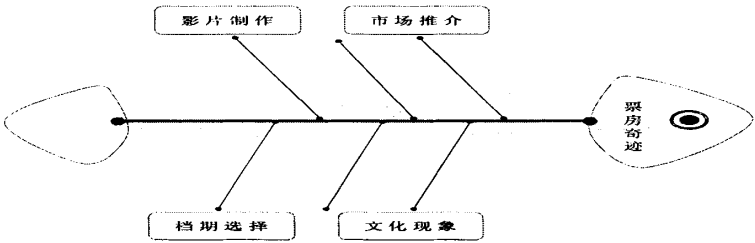


图 二

实践证明，用“鱼骨图”作为思维工具来帮助学生分析问题，整理思路，效果确实不错。几堂写作指导课后，学生普遍喜欢运用鱼骨图来分析各种现象，渐渐学会了通过对原因的分析找到关键性因素，这使得学生的文章分析更加全面，说理更有条理，文章结构也更为严谨。总之，鱼骨图非常直观地帮助学生全面分析各种原因，有重点地抓住核心原因。

当然，运用鱼骨图分析原因并不是万能的，我们在后来的教学中意识到，学生在运用鱼骨图分析原因的过程中，有时会忽略或者无法考虑到一些非常重要的思考维度，这实际上是由于学生对实际事物的了解还不够深入，这时绝非提供思维工具就万事大吉了，还必须指导学生“格物致知”，对事物进行深入的调查研究。但尽管如此，鱼骨图作为一种提供思维路径的工具，已经被事实证明是非常有效的。

写作教学，必须多为学生提供类似的思维支架。

附录五 学生说服类习作（三篇）

1. 我为什么需要 iPhone?

首先，Iphones 是什么？是手机，是潮流，是文化。

直板的机型，小巧圆润的按键，宽大的屏幕与“指随心动”的感觉，组成了 iPhone 这部划时代手机的外观。iPhone——苹果公司的创新，外表与高效的实用性就足以令人拥有、喜爱。在手机人手一机的今日，作为老牌公司苹果的旗舰产品 iPhone，无疑引领了一股“换机”潮流。看看同事、朋友一个个手指如风把玩着 iPhone，再低头摸摸袋中厚厚的按键机……咬咬牙，买！还有各种各样的原因，无论如何 iPhone 已成为一种潮流。

“少年卖肾买 iPhone”，“xx 抢劫为苹果”。这些新闻曾一度屡见不鲜。iPhone 正有如此魔力？手机不是钱权，也不是毒品，竟能如此使人行恶毒之事，害人害己？

“人要一张脸，树活一张皮。”“不蒸馒头争口气。”这些俗语就说明一个现象：面子文化。人大多重面子，而自尊心越强者往往更是注重面子。转到话题上来，同伴有 iPhone，师长有 iPhone，身边熟人人手一 iPhone，好东西谁不想要？你没有，会不想吗？再者，拥有 iPhone 已经从潮流转变为一个面子问题：好东西实力强者自当拥有，你没有岂不意味着实力小弱；同伴皆有之物，你没有岂非不如同伴？因此囊中羞涩的少年，爱面子，不愿不如人，只好为 iPhone 铤而走险，害人害己了。在如今各种品牌手机层出不穷，iPhone 始终长盛不衰，我想除了其公司不断完善服务，坚持创新外，iPhone 的金字招牌也有很大影响。

当然，面子不是坏事，爱面子则有前进的动力，太过则为攀比，甚者更会为此害人害己。“用之正则正，用之邪则邪。”主要在于师长引导与自身克制。所以大可不必畏 iPhone 如虎，引导得好，面子，潮流，甚至 iPhone 都可成为向上的动力。

最后，我是什么？是少年。歌德如此形容少年：向天空他追求最美的星辰，向地上他向往所有的欲望。我是少年，爱面子，喜潮流，自然想要 iPhone。然而 iPhone 是物品，物品永远不会是生活中最重要的。iPhone 是调味品，却不是主食。

2. 我为什么要养宠物

当今社会，人们都变得冷淡，对外界事物大多漠不关心。我认为，养一只宠物则可以大幅改变这个城市的通病。

养宠物可以培养爱心。从小就被告知要有爱心，却从来没有踏实地做过。爱心被隐藏了起来，而养一只宠物则能够再次激发你的隐形基因。

养宠物可以培养责任心。宠物都有生命，对生命负责敬仰是应该做到的。同时我们可以训练

守时、守规矩的习惯，有规律地喂食、清洗、锻炼，自己的生活也会随之规律起来。有规律的起居生活正是我们所追求的，不是吗？

养宠物可以培养恒心。养宠物不是一天两天的事，所以不能有三分钟热度。半途而废，这就需要恒心。

父母不给我养宠物的理由，无外乎就是怕影响我的学习。

鲁迅说过：时间就像海绵里的水，只要挤，总还是有的。“”养宠物是我想做的事情，那我就事倍功半地去实现它。高中生了，事情熟轻熟重还是能够分得清的。在不影响学习的情况下，养宠物我觉得并不为过。

再者，养宠物能够培养的“三心”，并不是通过书本能够得到的。

养宠物能够给我带来许多意想不到的快乐。不曾尝试是无法想象的。生活就应该多一点体验。宠物会像家里的第五个成员一样亲近。

3. 我为什么渴望一次暑假旅行？

当一年一度的暑假来临，如此好的机会，难道我真的只能在家中面对成山的作业唉声叹气或者顶着烈日去上课吗？

我的答案是不。尽管我知道这是一个意义非凡的暑假，也听说了许许多多“把握了这个暑假，就把握了一生”的说法。不可否认我们的确应该好好休息了，可在我看来获得成功需要日积月累，而光凭一个暑假也不能飞速进步。一年只有一次暑假，况且旅行不会耽误太多的学习时间，这样看来适当的劳逸结合也未尝不可吧。

俗话说：“大自然是最好的老师。”而旅行这是贴近自然的绝佳机会。当我们暂别喧嚣拥挤的都市生活，才有更好的心境感受自然，才能聆听到属于自然的永恒的声音。当面对自然。我们才能静下心来审视自我。这是自然的魅力亦是旅行的意义。画家高更放下城市的富裕生活，远赴塔西题岛，在那里伴随着炽热的阳光，诞生了属于他自己的画派。谁又会料到旅行能够给我带来什么惊喜的收获呢？

旅行是一次惬意的停泊。我们载着自己人生的小舟，高三不过是门前的小风小浪，而我们若一直载着小船永不停息的勇猛向前，或许在面临浪花时我们已经筋疲力尽无力回击。所以，适当的停歇，正是为了更好的前进。而旅行便是一次休息，休息片刻才有精力全力冲刺。

后 记

四年前，如愿考入王荣生先生门下；而今年近知命，终于完成学位论文。此刻书写后记，不由感慨万千。

四年来备尝艰辛。多年形成的野狐禅式的治学方式，使自己在研究之路上走得格外艰难。一路跌跌撞撞，茫然且困惑，劳心亦劳身。但我依然痛苦并幸福着。

只因为有同门鼓励，常暖我心；友人援手，窥见微光；更有导师点化，醍醐灌顶。如此惨淡经营，历时数载，遂成此文。

感谢敬爱的导师为我搭建平台，营造氛围；或循循善诱，或当头棒喝，引我窥见学术之门径；感谢我的硕士生导师倪三好、何更生教授为我奠定学术基础；感谢谢利民教授、李海林教授、郑桂华教授、黄伟教授一直以来所给予的点拨指导。

感谢同门师姐（兄）、师弟（妹）所给予的关心与帮助；感谢周子房、李重、李冲锋、陈隆升、代顺利、荣维东、魏小娜诸位博士在我研究最困难之际所给予的宝贵的指点；感谢我所领衔的工作室全体学员的大力支持，几年来我们的研修成果已成为本论文直接或间接的资源，感谢项恩炜老师在本论文修订最后阶段为我逐字逐句校读文稿；感谢黄浦区教育局领导、黄浦区教育学院的领导与同事对我求学的支持与帮助。

最后，感谢家人为我所付出的一切。多年来，家人为了我的追梦默默付出了许多，而我却无以为报，每念及此，顿生愧怍之情。

四年来，历诸多坎坷，遇种种艰难，幸有师友扶持，家人付出，终得走出泥泞踏上坦途。四年追梦，苦不堪言，却又妙不可言；恰如暗夜愈浓黑，愈衬烟花之璀璨。

有此一段经历，人生为之增色。

2014年4月7日子夜
于斜土路教师公寓907