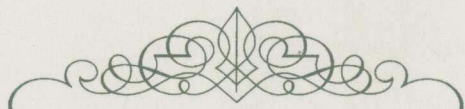
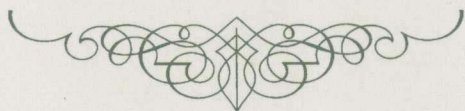


语|文|教|育|新|论|丛|书



写作教学内容新论



叶黎明 著

上海教育出版社

语 | 文 | 教 | 育 | 新 | 论 | 丛 | 书



写作教学内容新论



叶黎明 著

上海教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

写作教学内容新论 / 叶黎明著. —上海:

上海教育出版社, 2012.12

ISBN 978-7-5444-4496-5

I. ①写… II. ①叶… III. ①作文课—教学研究—中学

IV. ①G633.342

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第306971号

责任编辑 徐泽春

封面设计 一步设计

写作教学内容新论

叶黎明 著

出版发行 上海世纪出版股份有限公司

上海教育出版社

易文网 www.ewen.cc

地 址 上海永福路123号

邮 编 200031

经 销 各地新华书店

印 刷 江苏启东人民印刷有限公司

开 本 700×1000 1/16 印张 24 插页 2

版 次 2012年12月第1版

印 次 2012年12月第1次印刷

书 号 ISBN 978-7-5444-4496-5/G·3545

定 价 49.00元

(如发现质量问题,读者可向工厂调换)

序 一

陶本一

我一直重视从有实践经验的教育工作者中,尤其是中学语文教师中,物色优秀的人来攻读博士学位。

叶黎明是我在上海师范大学招收的第一届课程与教学论专业语文教育方向的博士生,在读博士之前,她曾有过十多年的中学语文教学经历。因为这样的实践背景,她在博士论文选题上坚持实践取向,希望能从语文教育的现实问题出发寻找能直面课堂、改进实践的课题。

众所周知,写作教学是中小学语文教学的一个难题,写作教学的效果和效率一直饱受诟病。如何有效提高学生的写作能力,社会上有不少文章和书籍,其中不乏有见地的论述,但除了一些个别的、经验性的“野路子”之外,似乎很难找到科学系统的、从实践中总结出来并且经得起实践检验的理论或可推广的招数。很多人试图通过研究打开写作教学的“黑匣子”,但是收效甚微。叶黎明认为,语文教师对变革写作教学现状有着迫切的需求,作为一名教育研究者应该担当体察实践、反思实践、改进实践的使命。因此,她毅然决定选择“写作教学内容研究”这样一个课题,我很欣赏她俯就现实的研究姿态和知其难为而为之的探索勇气,恰恰是这种姿态和勇气,使她在写作教学领域的研究取得了可喜的成就。她对写作实践中存在问题的诠释,彰显了源自实践的独特体察、深刻感悟与睿智判断。她在写作教学领域所作的耐心、持久而细致的反思性研究,对写作课程与教学内容的重构具有重要的方法论意义。在近年来研究写作教学的论著中,本书

是一部力作,无论在内容还是方法上,都具有一定的开拓意义。

孔子曾说,名不正则言不顺。中小学写作教学在概念使用上,有许多误区。比如,管写作叫“作文”,把写作结果片面等同于“文章”。其实,写作不仅仅指学生完成整篇文章的写作,还指各种非文章类型的写作,如广告词、短信、图片说明等各种各样的文字表达活动。还比如,管以记叙为主的文章叫“记叙文”,以说明为主的文章叫“说明文”,以议论为主的文章叫“议论文”;把表达方式和文体混为一谈。还有,管实用文体叫“应用文”,管文学练笔叫“文学创作”……都有可商榷之处。在这众多概念中,我认为,对“写作”这个概念的界定至关重要。因为,写作课程建设与教学实施,是以对写作是什么、为什么等本质问题的理解为前提的。

多年以前,我曾跟叶黎明探讨过写作的定义,我认为,写作是书面交际活动,在教学中应该重视对语篇交际规律的研究。在写作教学中对学生进行思维训练或思想政治教育,固然重要,但首先应该把学生培养成能熟练地用各种形式与人沟通的作者。时至今天,我仍然认为,写作的交际功能,应该受到充分的重视。在这本书中,叶黎明多次强调,写作教学内容在课堂上的主要落点,应该是真实而具体的文体写作知识。显而易见,她看到了写作的应用性和交际性。

我还注意到,叶黎明在这本书中,援引了丰富的外文资料,介绍国外写作课程、教材和教学方面的经验。其中,我个人觉得最有价值的,是她对文体分类知识的引介,大大丰富了我们写作“类型”的认识。而在此之前,我们对写作类型的认识,还基本停留在两种分类上:一种是按表达方式分成记叙文、议论文和说明文三大类;另一种是按实用价值分为应用文和普通文两大类。分类的不精细,大大影响了写作课程与教学内容的建设。而不同的写作类型的细分,有助于我们全面、真实、准确地理解写作的目的、价值、功能,从而对学生的写作提出相应的期望和要求。在书中,作者旁征博引,为我们呈现了丰富多样、标准各异的写作分类,如按内容的虚构程度

分为写实和虚构两类,按表达的文学性分为文学写作和实用写作两类,按表达方式分为叙事、阐释、论辩和描写四类,按语体风格分为公文语体、交际语体、科研语体和专业规范语体四类,按写作目的分成为自己写作(表达情绪、情感和思考)和为不同读者的写作(传递信息、说服别人等)。通过对类型的细分和辨析,作者对写作教学中存在的各种误区给予了细致和深刻的分析,充满灵性。如她以文学写作三种类型的划分为突破口,有效地剖析了中小学对文学创作的成见。她以论点的不同来源,将议论文分为话题型、建议型、探究型和论辩型四种类型,这些充满创造性的分类,不仅推进了我们对写作的认识,而且为写作教学内容与方法的变革,提供了一种宝贵的思路。

写作教学有三个重要方面:有写作动机、有东西可写、能够写出来。相对应的分别是写作的兴趣、内容和技巧。叶黎明认为,在我国,教师的“教”往往倾向于解决第一个方面,这是不完整的教学,是“半截子”训练。第二个方面“有东西可写”,属于写作内容方面的问题,关涉学生的知识储备,而知识教学不是写作教学的独当之任。因此她认为,写作课所能教的,应该放在第三个方面,即具体的表达方式、结构技巧和过程写作策略,其中,核心是文体写作知识。教学目的是使学生“能够写出来”。这样的论述,论及教学内容必要性和可行性的关系之辨,触及课堂教学根本问题,具有很强的理论和实践意义。

当然,我更欣赏的,是贯穿全书的一个信念:写作是可教的,正确、科学的教学必然会带来有效的写作。信哉,斯言!在教育变革中,教师永远是关键。写作教学改革,的确应该从对“教”的反思入手,认真审视教师究竟教了什么,用什么教,怎么教,教的效果怎样,在反思中理解写作及教学的本质,进而重塑信心。很多时候,我们不是被外来的力量摧毁,而是被内心的偏见误导。而本书对写作教学中存在的种种偏见的纠偏,条分缕析,酣畅淋漓,精彩纷呈。

科学研究是不断地质疑、否定、创新并超越,是一段不断有新发现的旅程,也是一段不断反思、留有遗憾的征程。因而,本书也难免有一些不足之处,如对写作课程内容框架的建构,基于学生写作需要的文体选择,不同写作类型的教学路径设计、不同学段写作教学目标与内容的细化等,都有待做进一步的探讨,以期对写作课堂教学改革提供更多操作性的意见。我相信并期待着作者更上层楼!

序 二

王荣生

本书是叶黎明在博士论文《语文科写作教学内容研究》基础上修改而成的。在读博士之前，黎明曾做过十余年高中语文教师。所以，在博士论文选题上，她选择了语文教学中很重要的一个分支——写作教学进行系统研究，这是一个具有很强的理论价值和实践意义的课题。

该著作基于课程论的研究视角，从课程、教材和教学三个层面入手，系统地探讨了“写作应该教什么”、“用什么来教”、“实际上教了什么”三个层次的“教学内容”问题。在写作教学的研究视角、研究内容、研究方法与分析框架等诸多方面，都体现出卓有意义的创新，这是近几年来在写作教学研究领域最具研究分量和力度的论著之一。

该著作具有以下几个突出的特点：

第一，抓住了写作教学一个关键性的问题：语文教学中写作教学的缺席。应该说，这个问题的提出，本身就很有价值。语文教师在写作课上的不作为或少有作为，是一个非常普遍的现象。写作课通常仅仅是学生进行写作的场所，而不是教师教学生写作的场所；是学生进行写作活动的场所，而不是进行写作学习的场所。本书对这种现象作出了令人耳目一新的解释：

1. 语文教师所持的几成共识与常识的写作教学观，影响了他们在写作教学上的投入。这个写作教学观就是：写作是难以教会的，它更多地依赖个人的天赋、情感及多读多写。

2. 中小学写作教学主要以练习散文为主。散文自由的体式特征决定了它是最不需要指导的文体,另外,铸就一篇好散文所需的情感和识见恰恰是课堂教学给不了的,在某种程度上说,写作选择了教散文,而散文反过来放逐了教学。

3. 课堂上教的缺席,作为一种普遍而持久的现象,就不能仅仅就教学而拷问教学。出现这个问题的原因,应该是一个系统性的课程问题。其中,课程目标、课程内容、教材内容等方面存在的问题,是造成课程实施困难重重的重要原因。

应该说,出现写作课堂“缺教”这种现象,其原因可能是多种多样的。但是,黎明所指出的上述三个原因,具有相当的概括性与解释力。

第二,以文体作为贯穿研究的一个线索。无论是课程层面对写作教学取向的梳理,还是在教材层面对写作教学知识的批判,抑或是在课堂教学层面对写作教学课例的研讨,都聚焦在文体上,依次讨论了“我们规定教怎样的文体”、“我们用来教文体的是哪些知识”、“我们实际上教了怎样的文体”。选择文体作为批判、反思与建构的主线,一方面表现了作者对我国写作课程、教材和教学总体特征的把握,另一方面也体现了作者本人对写作本质的基本假设。因为,现代中小学写作教学的基本框架,是在借鉴西方文体分类的基础上完成的。写作课程、教材的建设及教学实施,基本上围绕着议论文、说明文和记叙文这样文体三分的模式展开。作者在大量的史料中细细梳理这个框架的来龙去脉,并对其存在的缺陷进行了全面细致的剖析,所得出的结论同样十分精彩,比如:

1. 在文体取向上,写作教学在实用写作和文学写作上陷入了“两头落不着”的尴尬。究其原因,一方面,实用文的写作教学“有名无实”,另一方面,文学写作“明弃暗取”,这样文体取向上的暧昧、紧张和错位,造成边缘文体“散文”在写作教学中的大行其道。

2. 在“应该教怎样的文体”上,作者指出,应该坚持“类”与“个”的套接。

把记叙文等三大文体视为“大类”，在每个大类中，选择合适的“个例”——真实文体进行教学，从而使文体教学满足写作实践的需要。

3. 影响文体教学效果的原因，不仅是语文教材中写作知识的贫乏与陈旧，知识呈现方式也不够合理。写作练习的科学化设计，应当成为教材内容建设的一个突破口。

此外，在文体知识的批判与建构上，该著作也是时有创见。在此不一一列举。

值得关注的是，在贯穿始终的文体问题思考中，我们其实可以看出作者对写作本质的基本假设，即，写作是一种文体思维，在写作内容、形式和过程的选择与决策中，文体是最重要的影响因素。尽管作者并未在本书中对写作的本质进行深入的探讨，但是，我们应该认识到，写作课程与教材的建设、教师在课堂上的教学行为，其深层的影响因素是写作教学背后的认识论，是我们对写作的性质、目的、功用和价值的理解，这些理解最终将影响课堂。我认为，在对写作教学前提性问题的思考上，我们还有很多的研究要做。

第三，在研究方法上，该著作所采取的中外比较，也具有较强的阐释力。目前在写作教学研究上，所欠缺的是将我国的写作教学与其他国家的写作教学进行横向比较。本书援引了其他国家的课程标准、写作课例以及写作理论等丰富的资料，为我国的写作教学研究提供了一面镜子，使我们看到了中西写作教学截然不同的目的、任务、过程、策略等。这种比较，为我们对理想的写作教学内容的想象性的重构，提供了理论与实践两方面的基础。

除了比较研究外，该著作所做的课堂教学内容的分析，是以对大量的写作教学课例的分析为基础的。作者对写作教学课例进行了生动的描述和概括抽象，良好的描述能让语文教师客观地观察到他们正在教什么，已经教了什么，这样教究竟对不对，有没有意义，概括抽象则使从课例中提取

的学理更具普遍意义。在课例分析部分,作者显示了其缜密的思维、严谨的推理和深刻的洞察力,分析鞭辟入里,语言凝练生动,行文流畅并富有激情,可读性强。

总之,叶黎明博士以严肃认真、好学深思的研究态度,务实创新的研究方法,在写作教学研究领域,开辟了一方精彩的天地。我相信从事语文教育与研究的工作者,尤其是一线教师,能从本书中获得多方面的启迪,从而更好地理解写作、改进写作教学。

前 言

我在从事理论研究之前，曾有过在中学执教的经历，因此，那些注重实践性和可行性、能够对课堂教学产生影响的研究课题，深深地契合了我的研究个性。我深信，任何教育教学研究如果没有真正触及课堂，如果不以触动、影响、改变课堂为旨趣的话，就不能说是真正有意义、有价值的研究。十余年来，我一直专注于中小学写作教学领域的研究，而支撑我继续这段研究历程的，正是一线教师对写作教学改革的深切渴求。

毫无疑问，中小学写作教学存在诸多问题，这些问题，几成不治之顽症。人们对此也给出了各种各样的批判与质疑：

1. 写作教学历来强调真情实感，但为什么学生作文造假的现象仍然普遍存在？
2. 写作教学历来重视兴趣的激发，但为什么学生普遍害怕、讨厌作文？
3. 写作水平高的学生不承认自己是教师教出来的，而写作水平低的学生，教师承认是教不会的，那么教师是否有效地帮助了写作水平中等的学生呢？
4. 对那些为应试而教的教师而言，他们是否确信自己有效地提高

了学生的应试能力呢？

5. 写作教学是否有效地培养了满足学生日常生活、学习、工作需要的写作能力？

6. 语文教师在批改与讲评上投入了大量的精力，这些努力，是否得到相应的回报？

对写作教学问题的反思，是本书的研究起点。但是，与其他反思不同的是，我试图回到课堂教学现象本身，以“课堂”作为我研判写作教学事实与问题的立足点。当我们聚焦课堂的时候，不难发现一个具有普遍性与长期性的问题，那便是课堂写作教学的缺失。换句话说，写作教学的主要问题，不在于教师教了什么，而在于教师普遍没有教什么；不在于为应试而教，而在于如果不应试就不知道该教什么。

语文教师在课堂上是如何教写作的？我想以语文教材中一个典型的写作命题来概括课堂教学行为：

读书是为了获得知识和教养，但读书的方式是自由多样的。你的课外读书方式一定是富有个性和趣味的，请你以“我的读书故事”为题，写一篇文章。（选自苏教版高中《语文》必修1）

这是我国高中语文必修教材上的一个写作练习。它和中考、高考作文命题，和教师在课堂上所教的“作文”，尽管在内容与细节上可能略有差异，但在内在的逻辑形式上却几乎一致：

引起学生写作意向——明确写作要求——让学生写

对应这个逻辑形式，我们脑海中马上可以浮现出写作课堂的普遍场

景：教师板书写作的话题或命题，然后围绕该题目讲几句激发学生兴趣、开启学生思路的话，随后是学生当堂写作，教师或坐守或离开教室。

当这样的教学场景在不同的教学时空不断重复的时候，隐藏在语文教师日常课堂行为中一系列有悖于教学本质的问题就出现了：“教学是以课程内容为中介的师生双方教和学的共同活动。”^①但是，在写作课堂上，教师仅仅单方面向学生发出写作的指令，课堂缺乏师生之间的互动交流；而以话题组织教学，实际上牺牲了教学内容的规范性。

“教学是有目的地促进学习以达成既定学习目标的活动。”教学设计者的工作是回答如下三个主要问题^②：

1. 我们到哪里去？（教学的目标是什么？）
2. 我们如何到达那里？（采用什么样的教学策略和教学媒体？）
3. 我们怎样知道已到达那里？（我们的测验应该是什么样的？我们如何评价和修改教学材料？）

上述三个问题指示了教学行为的三大特征：第一，教学应有具体的目的；第二，教学是教师通过教学策略与教学媒介，为学生铺就通往目标的路径；第三，教学要关注并反思结果。以此作为对照，可以说，大多数的写作教学是未经设计的。首先，目标太宽泛，“写一篇文章”这样的目标恰恰证明具体训练目标的含糊；其次，过程性指导的缺失，教师一般只进行写前动机的激发与写后的评价反馈，缺乏写作过程中的介入性指导；第三，关注写的结果，却没有关注教的结果，更缺乏对教学效果与效率的自觉反思。

本书所要追求的，不仅仅是对中小学写作教学问题的分析与索解，更重要的，是为纷繁芜杂的写作教学问题提供一种解释框架。我认为，

① 顾明远. 教育大辞典[M]. 上海：上海教育出版社，1998. 711.

② P. L. 史密斯、T. J. 雷根著，庞维国等译. 教学设计（第三版）. 上海：华东师范大学出版社，2008. 5, 12—13.

写作教学“缺教”，作为一个具有普遍性和长期性的问题，必然存在着历史性、学科整体性、系统性的病因。而以往的研究，多习惯于从读写关系、作文与做人、作文与生活的关系上找原因，从教学方法上找突破，如快乐作文、活动作文、生活作文等，在教学内容上进行经验式的开发，如对话题作文写作技巧的提炼、对不同学段写作教学内容序列的编排等。本书把写作教学内容作为检视、反思、考量写作教学实践的靶向。

二

“教学内容”可以分解为三个子问题，分别是“应该教什么”、“用什么去教”、“实际上教什么”，与三个问题的回答相对应的分别是“课程内容”、“教材内容”与“教学内容”。“课程内容”回答达成课程目标“应该教什么”的问题，“教材内容”回答为了达成课程目标、用什么去教课程内容的问题，“教学内容”则回答针对具体情境与对象，教师实际上需要教什么、教了什么的^①问题。

本书所指的“写作教学内容”，兼指上述三个层面的教学内容，即“写作课程内容”、“写作教材内容”与“写作教学内容”，是一个广义的概念。狭义的概念则特指教师在课堂上所教的写作教学内容。为了将涵盖三个层面的“写作教学内容”与狭义概念区分开来，本书在行文中，特意用“课程层面的写作教学内容”、“教材层面的写作教学内容”、“课堂教学层面的写作教学内容”来表示。在没有具体表明所指层面时，“写作教学内容”一般指课堂教学层面的教学内容，它包括教师在课堂上传授的写作知识，也包括教师设计并实施的写作学习活动，以及渗透在知识和活动中的写作态度、情感与价值观等。

写作教学内容研究，最主要的目的是研究已有的教学内容是什么、为

^① 王荣生. 新课标与“语文教学内容”[M]. 南宁：广西教育出版社，2004. 20—21.

什么、何以如此、影响如何的问题,在此基础上,试图为回答“应该用怎样的教学内容达成怎样的课程目标”提供参考意见。

本书以事实研究为主(实然的,回答“是什么”、“做了什么”),兼及价值与规范研究(应然的,回答“应该是什么”、“应该怎么做”)。

本书研究的主要问题是:

1. 写作课程目标是什么? 目标意味着怎样的课程取向? 目标、取向是否合理?
2. 为达成适宜的课程目标,应该构建怎样的课程内容?
3. 已经纳入写作课程与教材的“写作知识”是什么? 为何如此? 是否适宜?
4. 语文教师所拥有的“写作知识”是什么? 语文教师在课堂教学中实际传授了怎样的“写作知识”? 何以如此?

我为什么要从教学内容的角度研究写作教学? 这一方面是源于我个人对教学的理解。我认为,从教学的历时性来看,教学是特定教学内容在有限时间内的有序展开。而写作课缺教,往往表现为缺少教学内容的铺展,教师很难在写作课上“讲下去”;另一方面,王荣生提出:“我国语文教学的问题和困难,主要出在教学内容上,而不仅仅是教学方法上。”^①我认同这样的论断。我认为写作的课程与教学内容存在系统性的问题,亟待重构。首先,很长一段时间,写作课程被应试的取向所绑架,以“话题作文”为主要载体,以训练学生写论述类的“报章体”(时评)为要务,传授相应的论证知识、篇章学知识。这导致教学内容的单一(如训练文体的单一)、重复(初中和高中教的论证知识差不多),甚至错误(如例证法的滥用)。其次,在应试之外,教师面临着不知道教什么或不知道如何开展教学的尴尬。以小学为例。在小学,写实作文和想象

① 王荣生. 听王荣生教授评课[M]. 上海:华东师范大学出版社,2007. 自序 1.

作文是习作训练的两大板块,但教怎样的写实作文和想象作文,大多数教师感到困惑,这种困惑表现为教学内容的无序与混乱,教师在课堂上教的往往是这个题目的写实作文和那个题目的想象作文,而这个题目和那个题目之间,却缺乏必然的联系。正确的教学内容,应该是有道理、有结构的;所谓有道理,一方面,它应该满足学生的写作学习需要,另一方面,它应该采自正确的写作知识;所谓有结构,则指课与课之间的教学内容,存在逻辑关联,表现为层层推进的阶梯关系,阶梯一头是学生的写作学习需要,另一头是课程目标。回到写实作文教学内容的探讨上,应然的重构思路是:写实作文包含哪些具体的文体?在小学,应该练习哪几类写实作文?为什么?针对某种具体的写实作文,如游记,应该教什么?写作教学内容在课堂上的主要落点,应该是真实而具体的文体写作知识。否则,教学内容的重复将不可避免。所以,写实作文的教学内容应该是故事、自传、游记、日志、个人经历的散文、简历或新闻报道等文体的写作知识,离开这些文体,教学内容就会回到“要夹叙夹议”、“叙事要波澜起伏”、“要合理安排顺序”等套路上来。

对教学而言,内容和方法都非常重要,并不存在轻重之别。我们说写作教学的问题主要在内容上,并不意味着可以忽略对教学方法的审视与探讨。离开了有效的教学方法,再好的教学内容也无法落实。但是,教学内容的确定先于教学方法的选择,教学方法的有效与否,主要取决于它与教学内容、学情以及教师专业知能的匹配性。如果离开对教学内容的自觉意识和反思,一味追求教学方法的创新,结果将是滑稽可笑的。康德的一段话有助于我们理解这一点:

知道人们应当以理性的方式追问什么,这也是聪明与洞识的一个重要而且必要的证明。因为如果问题自身是荒唐的,并且要求作出不必要的回答,那么,除了使提出问题的人感到羞愧之外,它有时还有这