

语文教学与作文研究

吴朝 著



语文教学与作文研究

吴朝 著



九州出版社
JIUZHOU PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

语文教学与作文研究 / 吴朝著.-- 北京 : 九州出版社, 2017.10

ISBN 978-7-5108-6273-1

I. ①语… II. ①吴… III. ①作文课—教学研究—小学 IV. ①G623.242

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 257947 号

语文教学与作文研究

作 者: 吴 朝 著

出版发行: 九州出版社

地 址: 北京市西城区阜外大街甲 35 号(100037)

发行电话: (010)68992190/3/5/6

网 址: www.jiuzhoupress.com

电子信箱: jiuzhou@jiuzhoupress.com

印 刷: 三河市明华印务有限公司

开 本: 700 毫米×1000 毫米 16 开

印 张: 9

字 数: 130 千字

版 次: 2018 年 4 月第 1 版

印 次: 2018 年 4 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-5108-6273-1

定 价: 32.00 元

★ 版权所有 侵权必究 ★

前言

语文是基础教育课程体系中的一门教学科目，其教学的内容是语言文化，其运行的形式也是语言文化。语文的能力是学习其他学科和科学的基础，也是一门重要的人文社会学科，人们交流思想的工具。具有工具性与人文性的统一特点。

语文这二字，单看字面上，语文的“语”，意为“自己或他人的言论”（通俗点说就是你说话时运用的语言），“文”意为“文字”“书面言论”。语文二字连起来的意思是为自己和他人的言论与文字。

写作是社会发展的需要，是现代人必须具备的一种特殊能力。社会的要求越来越高，而人们实际的写作能力却令人担忧。我国学生从小学三年级甚至更早就开始了作文训练，到高中毕业也只有少数学生能写一手漂亮的文章，多数学生畏惧甚至厌烦作文，致使作文质量难有本质的改善。面对学生作文现状，教师也有难言之苦。对于什么是作文，学生应该写什么样的作文，作文的标准是什么，以及如何科学地训练及培养学生的作文能力等，教师无从得到明确的指导。就目前状况看，多数作文训练缺乏明确的训练要求、系统的训练内容、周密的训练计划和科学的训练方法，作文教学时常处于放任自流的状态。书面作文难教、难学已经成为世界性问题，特别是因其久攻不下而成为许多国家研究的焦点。尽管不同国家语言不同，思维方式不同，作文所反映出的问题也不尽相同，但他们都从不同的研究角度，以不同的研究方法与研究手段，探讨作文这一共同难题，以期找出解决问题的金钥匙。其中包括作文教学研究，也包括作文心理研究。

作文教学研究多是基于经验的研究。其中，作文成品研究针对性强，训练及时且内容单一，在某种程度上降低了作文训练难度。问题在于，阅文者能力、好恶等方面的差异影响对学生作文分析的客观性与科学性，依据不同学生作文表现出的不同问题确立作文难点不具有代表性，依据作文成品逆推出的结果进行作文训练缺乏计划性与系统性。作文操作过程研究的优势在于训练目标明确，系统性较强，但因它将学生作文看作是静止的

过程而对作文教学中出现的许多现象无法解释。

本书由来自贵州省桐梓县海校街道中心学校的吴朝编写，揭示了学生作文过程的内部心理机制，并力图通过对作文本身的探讨为作文教学与作文研究提供理论指导与实验依据，无论在理论上还是在方法上都具有创新性与重要的研究价值。由于作者学识有限，研究也尚处于开创阶段，书中难免有不尽人意之处甚至纰缪，敬请读者批评指正。

目 录

第一章 语文课程的性质与目标	1
第一节 语文课程的性质	1
第二节 语文课程的目标	7
第二章 语文学习的基本理念	10
第一节 学习论	10
第二节 语文学习论	16
第三章 作文教学	19
第一节 个体生命的宣誓	19
第二节 让学生成为写作的主人	22
第四章 作文教学与研究现状	27
第一节 作文及作文教学现状	27
第二节 基于经验的研究	30
第三节 基于作文性质认识的研究	40
第五章 作文与作文能力	46
第一节 作文成品特点	46
第二节 作文能力结构	53
第六章 作文知识结构与作文心理结构	57
第一节 作文知识结构	57
第二节 作文心理结构	65
第七章 作文心理维度操作理论	72
第一节 一维作文心理操作模式——知识表达模型	72
第二节 二维作文心理操作模式——表象操模型	75
第三节 三维作文心理操作模式——思维加工模型	79
第八章 阅读—写作迁移策略	85
第一节 心理基础	85
第二节 实施途径	91

第三节 仿写	97
第四节 文章阅读对写作结构的迁移效应	102
第九章 目标与构思的指导	108
第一节 作文目标	108
第二节 作文构思	111
第十章 作文修改与评价	122
第一节 作文的自我检查	122
第二节 作文修改指导策略	125
第三节 作文评价的价值	129
第四节 作文评价的维度	131
第五节 作文评价指标	133
参考文献	136

第一章 语文课程的性质与目标

第一节 语文课程的性质

百年来，人们对语文课程的性质作了多种阐释：基础性、工具性、知识性、文学性、综合性、实践性、社会性、思想性、人文性、直线性、螺旋形、言语性……不一而足。2001年教育部制定的全日制义务教育《语文课程标准（实验稿）》在第一部分“课程性质与地位”中对语文课程性质做了如下规定：“语文是最重要的交际工具，是人类文化的重要组成部分。工具性和人文性的统一，是语文课程的基本特点。”

虽然《课程标准》这一权威文件对语文课程的性质进行了规定，但争论却并未平息，我们也不想停留在对这一规定的阐释层面上。时代在发展，教育科学在发展，语文教育在发展，人们对语文教育的认识也在发展。语文课程性质讨论的过程，即人们对语文课程是步步深入的过程，促使着语文教育逐渐趋向成熟。

我们在讨论的过程中，会建构起我们对语文课程的基本认识，正因为如此，我们的讨论要求具体的思考和分析，我们反对“非对即错”的思维模式。由于语文课程价值的多样性，语文学科内容的丰富性，语文教育艺术的复杂性，以及人们所处环境不同、经历经验不同、眼界角度不同，对语文课程认识的差异自然是难免的。我们认为人们提出的“工具性”“人文性”“言语性”都有合理的成分，甚至有些内容是互补的或一致的，但也都存在一些不足。下面我们试选“工具性”和“人文性”的观点加以考察批评。

一、工具论批评

(一) 工具论者的“语文”观

工具论者认为“语文”即语言。他们往往引用叶圣陶先生的话作为最权威的解释：

“语文”一名，始用于 1949 年华北人民政府教科书编市委员会选用中小学课本之时，前此中学称“国文”，小学称“国语”，至是乃统而一之。披时同人之意，以为口头为“语”，书面为“文”，文本于，不可偏指，故合言之。

什么叫语文？平时说的话叫口头语言，写到纸面上叫书面语言。把口头语言和书面语言连在一起说，就叫语文。

据此，工具论者认为，“语文”就是语言，是口头语言和书面语言的合称。

接着，工具论者又引用了大量的权威论据，论证了语言的工具特性。

工具论者都着眼于语言的交际功能、根据这些权威的论述，工具论者便认定语文学科的本质属性为工具性。

(二) 对工具论的批评

工具论者的理论支撑是薄弱的，其论证过程经不起仔细推敲。

首先，工具论者关于“语文”的概念是模糊的：对“语文”的解释有语言文学、语言文字、语言文章、语言文化，当然也指口头语言和书面语言，有时又指语文学科课程。这些概念往往是混用或互换的。

其次，由于其概念的模糊，就导致了其论证过程的谬误。工具论者论证过程的谬误是明显的：语言是工具；语文等于语言，语文学科即具有工具性。说透了，即语言=语文=语文学科。他们混淆了语言和语文学科的区别。须知，“语言是以语音为物质外壳，以词汇为建筑材料，以语法为结构规律而构成的体系。”而语文是与数学、物理等并列的一门基础学科，有一定的教学目标、一定的教学内容、一定的教学过程和方法、一定的评

价目标,总之,是一门课程体系。这样看来,工具论者的论证过程也许有些简单草率了,也难怪有人说他是不证自明的。

再次,工具论对语文教学实践起不到有效的指导作用。人们之所以研究语文课程的性质,为的是准确地把握语文课程的本质特征,有效地指导语文教学实践活动。事实已经证明,工具论对当前的语文教学并没有多少积极的作用。有时可能还产生一些消极的作用,工具论者在实践中将语文割裂开来,片面地强调语文学习的目标就是掌握这个交流的工具,似乎这个工具是外在于每个学习者并与学习者不发生任何关系的客观事物,只要拿起来用就行了。把语文简单化,把学习语文简单化,由此导致了教学中只见符号,不见人(思想、感情、价值观),导致了纯技术化的语言文字训练。

(三) 工具论的价值与意义

工具论思想长久的处于主流地位,得到多数人的认同并至今仍作为语文教学的基本指导思想并不是偶然的,在语文教育发展的过程中,工具论有其独特的价值和意义。

1. 工具论奠定了现代语文学科的基本地位。清末民初,随着废科举、兴新学,语文单独设科,语义工具说的端倪开始萌生。语文教育伴随着新学的兴起发生了一次革命性的变化。

从语文教育目标看,由科举入仕为唯一目标转变为以社会实用。传达交流思想为目的;从语文教育内容看,由“四书”“五经”为唯一教学内容转变为学习“论说文字”及“浅显书信、记事、文法”;从语文教学方式看,由死记硬背转变为理解运用。

可以说,工具论奠定了现代语文学科的基本地位李海林先生称之为“语言的觉醒”,从语文教育发展角度看,工具论功不可没。

2. 工具论在语文教育发展的过程中起到了矫枉、纠偏的作用。在语文教育发展的过程中,由于多种原因,语文教育有时会迷失自我,即失去了自己作为语文学科的地位。

二、“人文性”批评

“人文性”的提出是在拨乱反正十年之后，也即语文教育在重走了建国以后加强双基的老路却并未取得明显效果之后。其时，应试教育愈演愈烈，而在改革开放的背景之下，有相当一些国外的学术著作，包括人文科学、教育科学、语文科学、哲学等学术著作被引入国内。于是，人们对语文教学进行了深刻的反思，逐渐意识到：“十七年”的经验或“加强双基”不完全是提高语文教学质量的灵丹妙药，应试教育使学生沦为做题工具，则完全违反了教育的规律，而大量的学术译著开阔了我们的视野。“人文性”便呼之欲出了。

（一）“人文论”者的“语文”观

“人文论”的提出从某个角度看，是对“工具论”的一种反驳。

工具论者在力图保持本学科独立地位的同时，形成了狭隘的学科教学目标观，过分强调对语言技能技巧的学习而忽视了人。而语文教育也是教育，教育是塑造人的艺术，语文教育必须服从这一目标，即在教育的大背景下，发挥自己独特的作用持“人文性”观点的人，正是在这一点发现出了自己的人文情怀。

“人文论”者的这一特色基于对“语言”的深层认识。

“工具论”者认为：“语言是供人们进行交际的工具。”“它始终是客观存在与人之外的物化了的语言世界，供人们去开发、利用。”“人文论”者却认为对语言的这种认识是浅陋的。他们认为：语言不仅仅是交际的工具，语言就是人本身，是人的精神活动，是人的生命活动。它不仅在人之外，更在人之内。他们引用多种权威论述来论证自己的观点：“语言并不是意识借以同世界打交道的一种工具，它并不是与符号和工具——这两者无疑也是人所特有的——并列的第三种器械。语言根本不是一种器械或一种工具。因为工具的本性就在于我们能够掌握对它的使用，这就是说，当我们要用它时就可以把它拿出来，一旦完成它的使命又可以把它放在一边。但这和我们使用语言的词汇大不一样，虽说我们也是把已到了嘴边的

词讲出来，一旦用过之后又把它放回到由我们支配的储备之中。这种类比是错误的，因为我们永远不可能发现自己是与世界相对的意识，并在一种仿佛是没有语言的状况中拿起理解的工具。毋宁说，在所有关于自我的知识和关于外界的知识中，我们总是早已被我们的语言包围。我们用学习讲话的方式长大成人，认识人类并最终认识自己，学着说话并不是指学着使用一种早已存在的工具去标明一个我们早已在某种程度上有所熟悉的世界。”（伽达默尔《哲学解释学》）“我们的知觉、直观和概念都是和我们母语的语词和言语形式结合在一起的。”（恩斯特·卡西尔《人论》）

正因为如此，“人文论者”认为，言语的发展与人的成长密不可分，它们只能同步成长。作文是人的精神的外化，语文是某种精神的内化，内在的是人的情意、思想、精神、品质、胸襟、眼光，外在的则是言语文章。语言游戏不是语文教学，只有着眼于人的精神培植才算抓住了语文教学的本质。

“工具论”的产生是与语文设科同步的，是对封建主义的一种叛逆，但同时它也割断了我们母语教育的传统，而“人文论”者却暗寓着对百年来母语教育缺失的反思和对母语教育优秀传统文化的继承。他们反对“纯粹程式化的操作”，反对不顾及文章内在神韵和作者、读者情意的所谓理性分析。他们主张语文学习要注重整体感知、涵泳、体味、感悟，主张语文教学要触动学生的情意、心灵，使学生得到熏陶和感染，达到潜移默化、润物无声，而这些都是我国母语教育传统中的精华。

（二）对“人文论”的批评

人们对“人文论”首先发出了这样的质疑：“人文性能作为语文学科的独具属性吗？”人文学科不仅包括语文学科，而且包括历史学科、伦理学科、哲学、美学、艺术，甚至包括数学等。而把“人文性”当作语文学科的独具属性就是掉了其“本质属性”的意义，因此，人文性作为语文学科的本质属性的提法是欠严密的。

其次，人文论者主张的人的教育、精神的培植似乎应是各科共同担负的责任，而把这些目标作为语文教育的专责，语文学科难以负此重任。

再次,“人文论”者对语文教学中的训练、语文教学中的分析、教学过程程式几乎一笔抹杀,有绝对化之嫌。语文教学中绝对离不开训练,然而如何理解训练、如何安排训练、怎样进行训练,是有具体内容,也需要认真分析的。教学程式是人们在教学过程中不断探求的结果,我们当然也反对程式化,同时也应当探求符合教育规律的教学程式。在主张人文性的同时,也不能排斥语文教学学科化的追求。

三、对语文课程性质讨论的思考

我们研究的课程性质似乎是属于语文课程的基本理论之一,而理论是用来指导语文教学实践的:我们的“xx性”的理论近百年来对语文教学有怎样的指导作用呢?反思一下似乎作用并不大。近百年来专家学者讨论起来都莫衷一是的理论又怎样指导语文教学实践呢?

当然,我们这样说并不是说关于语文课程性质的讨论是无意义的,我们肯定课程性质讨论的意义。正是经过这一场场讨论,我们才对语文课程基本内容、语文教学中的基本关系进行了深入的思考,在反思中,我们才总结了语文教育发展中我们的教训和经验,加深并形成了我们对语文课程的基本认识,这也就是我们设专章讨论这一问题的意义所在。

第二节 语文课程的目标

一、课程目标争论给我们的启示

基础教育课程改革的重要内容之一就是课程目标的改革。语文课程目标历来是人们争论的一个主要话题。穆济波则在《语文本身是不是教育目的》中提出语文教育为次，而“人的教育”、“国家的教育”为先。他说：“从前读书人把读书认为是取功名的途径，目的错误，兹无论已，陋习相传，矫枉过甚，教者又从而提倡限于文字语言之范围，以为尽所能事，不知於‘人的教育’、‘国家的教育’之途相去愈远。”他尤其强调语文一科肩负的责任重大：“惟本国语文一科，较诸学科实居於特殊地位，如上所说，其关系民族精神，建国基础，一切文化传统所在，何等重大？学校训育实施，一般教育界所期望於青年之修养，除图文科外，了无更亲切之学科可以藉资。若只注意文从字顺、使以为尽教师之职责，窃‘期期以为不可’。”朱自清不同意穆济波的意见，他在《国文科持有的教学目的》中说：“我也和穆济波先生一样，不赞成以语文本身为国文教学的唯一目的。但他似乎将‘人的教育’的全副重担都放在国文教师的两肩上了，似乎要以国文一科的教学代负全部教育的责任了，这是太过了！”

纵观语文课程目标的争论历史，我们发现语文教育目标涉及培养学生语言的知识、能力和习惯即语文课程的专责；还涉及关于“人的教育”、“社会的教育”等等，即语文课程与其他课程共同担负的责任。

二、语文课程的目标与实施

（一）语文课程要实现的总目标

《语文课程标准》中，对语文课程要实现的目标做了如下表述：①语

文学习过程,要培养爱国主义感情、社会主义道德品质,逐步形成积极的人生态度和正确的价值观,提高文化品位和审美情趣。②要认识中华文化的丰厚博大,吸收民族文化智慧,关心当代文化生活,尊重多样文化,吸收人类优秀文化的营养。③培植热爱祖国语言文字的情感,养成语文学习的自信心和良好习惯,掌握最基本的语文学习方法。④在发展语言能力的同时,发展思维能力,激发想象力和创造潜能。逐步养成实事求是、崇尚真知的学习态度,初步掌握科学的思想方法。⑤能主动进行探究性的学习,在实践中学习、运用语文。⑥学会汉语拼音,能说普通话,认识 3500 个左右常用汉字,能正确工整地书写汉字,并有一定的速度。⑦具有独立阅读的能力,注重情感体验,有较丰富的积累,形成良好的语感。学会运用多种阅读方法,能初步理解、欣赏文学作品,受到高尚情操与趣味的熏陶,发展个性,丰富自己的精神世界。能借助工具书阅读浅易的文言文。九年课外阅读总量应在 400 万字以上。⑧能具体明确、文从字顺地表达自己的意思。能根据日常生活需要,运用常见的表达方式写作。⑨具有日常口语交际的基本能力,在各种交际活动中,学会倾听、表达与交流,初步学会文明地进行人际沟通和社会交际,发展合作精神。⑩学会使用常用的语文学工具书。初步具备收集和处理信息的能力。

(二) 语文课程目标的实施

在实施识字和写字各阶段的教学目标时,教师在教学的实践中,需要特别注意这样一些问题:

1. 每个学段的“识字与写字”学习目标都是从“情感态度”、“知识和能力”、“过程和方法”三个纬度来要求的。也就是说,教师在进行“识字与写字”教学中,不仅要教会学生认识和会写一定数量的汉字、而且在这个学习汉字的过程中、还要注意培养学生对祖国语言文字的感情,要帮助学生在学汉字时形成主动识字的愿望和习惯,有较强独立识字的能力,要养成学生对汉字的浓厚兴趣。在书法学习中,体会汉字的优美,提高审美情趣。教师要使学生达到这些目的,就必须在教学的方式方法上下功夫,灌输式的教学法就不能达到这个目的。基于此,建议教师在识字和

写字教学中,在设计教学活动时,要多以儿童喜闻乐见的游戏方式开展教学,要多让学生在真实的情境中学习识字、学习写字,教学的活动要密切联系学生的生活经验。

2.要了解每个学段的“识字和写字”的目标都是彼此联系、循序渐进的,都体现了学习目标的阶段性和连续性。从宏观来看,对每个学段的能力目标要求各有侧重:第一学段,侧重让学生学习独立识字;第二学段,侧重初步形成学生独立识字的能力;第三学段,使学生有较强的独立识字的能力;第四学段,要求学生能熟练地使用字典、词典独立识字。并且,《语文课程标准解读》还指出:在实施过程中,要因地制宜,做到下要保底,上不封顶,使广大学生都能达标,使学有余力的学生学得更多、更好。

3.教师对学生认字和写字的评价也主要注意采用多元评价的方式,不仅要看学生能不能认、会不会写,还要看学生的兴趣和积极性。

第二章 语文学习的基本理念

第一节 学习论

一、各执一端的学习论

关于学习，一般我们平常说的所谓学习，是指人的行为的改变。而学习理论所说的“学习”，不只是指人类的学习，也包括动物的学习，它泛指有机体因经验而发生的行为的变化，而且这种变化并不意味着改变后的行为比原来的行为可取。

（一）刺激——反应学习理论

尽管在刺激——反应学习理论这一流派中，各家对学习的解释相距甚远，并且有了不同的研究框架，但就一般而言，刺激——反应论者都把环境看作是刺激，把伴而随之的有机体行为看做是反应。因而，他们关注的是环境在个体学习中的重要性。

几乎所有的刺激——反应论者都强调邻近和强化在学习中的价值。出于不同的视角，有的人关注刺激与刺激的邻近，有的重视刺激与反应的邻近，有的注重反应与强化的邻近，还有的则强调刺激——反应联结之间的邻近。至于强化，那更是绝大多数刺激——反应论者所信奉的宝物，并认为可以根据一个人的强化史来分析任何行为。这种学习理论的逻辑延伸，就是要形成塑造或矫正行为的方法。在教育方面，教师的职责就是要创设一种环境，尽可能在最大限度上强化学生的合适行为。