

王 珊 著

“戏趣作文” 理论与实践



苏州大学出版社
Soochow University Press

“戏趣作文”理论与实践

王 珊 著

苏州大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

“戏趣作文”理论与实践 / 王珊著. —苏州: 苏州大学出版社, 2017. 12

ISBN 978-7-5672-2306-6

I. ①戏… II. ①王… 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 307694 号

书 名: “戏趣作文”理论与实践

作 者: 王 珊

责任编辑: 周建国

装帧设计: 卢广汉

出版发行: 苏州大学出版社(Soochow University Press)

社 址: 苏州市十梓街 1 号 邮编: 215006

印 装: 镇江文苑制版印刷有限责任公司

网 址: www.sudapress.com

邮购热线: 0512-67480030

销售热线: 0512-65225020

开 本: 700mm × 1000mm 1/16 印张: 15.75 字数: 275 千

版 次: 2017 年 12 月第 1 版

印 次: 2017 年 12 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-5672-2306-6

定 价: 35.00 元

凡购本社图书发现印装错误, 请与本社联系调换。服务热线: 0512-65225020

序一

今年国庆节期间,王珊老师嘱我为她的著作《“戏趣作文”理论与实践》作序。于我是十分惭愧的,因为我对小学语文学科教学缺乏理论思考和实践研究。但终究敌不过王老师的要求,便应承下来,不过却迟迟未能动笔。在此期间,我把王老师的书稿看了几遍,每看一遍就在心里默念一回,也就多一番思索,逐渐有了一些认识和想法。

作为一名教育研究工作者,常常思考的是:作为教师,我们都是孩子生命中的过客,在短短几年的相遇中可以在孩子生命里留下些什么?通过努力我们可以为孩子的人生打开怎样的一扇窗,让他们看到一个不一样的世界?怎样让孩子们通过自己的努力,这个世界烙上独特的印记?通过阅读王珊老师的著作,我看到了她作为一名语文教师在这几个方面的尝试与努力。

于小学生而言,写作既充满挑战,又饱含可能性。因为作文的写作中蕴含着小学生必须突破的几个难题:由随意地“看”世界向专门地“写”世界的转变;由口语化地“说”世界向自觉地“思”世界的转变;由被动地“历”世界向主动地“行”世界的转变;最后经过“看”“说”“思”“行”“写”的整合,实现自己对世界的“旁观者”“经历者”“体验者”“言说者”“行动者”等多重角色的转换。由在生活中、在世界中的日常经历,实现“我”对生活与世界个性化、创生性的占有,同时将这种“占有”实现文字化的转化并与别人分享,这一过程充满了复杂性与挑战性,也体现了语文教师作文教学的独特创造性。这不仅仅是文学知识与技巧的传授和掌握,更是为孩子们打开一扇观看世界的文学的眼光与窗户,教会孩子们切身感受这世界温暖和可爱的路径,更在孩子们身上积淀一种文学的情怀和生存方式。比如,“兀坐听雪溜竟日”,这就是一种特殊的心境与体验,也是特殊的文学之美——一种只有文学才能带给人的特殊感受与表达方式。我们的语文和作文教学,就是让孩子学会这种感受与表达。王老师提倡和探索的“戏趣作文”就是试图找到一种恰当的途径来帮助孩子们实现和突破这几种转变。

在我看来,“戏趣作文”的核心在于“趣”与“戏”的双向转化。“趣”适应了小学生身心发展的特点,让孩子因为“趣”而喜欢写作并体验写作带来的乐趣;



也正是通过“趣”，让孩子实现对“戏”的参与和体验进而向写作的转化。“戏”也适应和彰显孩子的身心特点，让孩子在“戏”中体验世界、他人和不一样的自己，在“戏”中感受生活的“趣”，并进而激发写作的“趣”味。实际上，在王珊老师的写作教学实践中，她一直都在这样做。

她作为一名成熟的语文老师，对传统作文的缺陷与不足有清醒的认识，对传统作文“万法归一”的封闭、“纷乱繁杂”的低效、“理直气衰”的尴尬、“人理凝滞”的僵化、“言语生命”的缺位、“实践过程”的忽略等痛恨不已。正基于此，她对“戏趣作文”就有了更加清晰的追求，着力强化了作文教学中的“戏化”元素，通过各类“情境”的开发与转化性利用，有时还直接参与创编和表演，使学生有充分的经历和体验，从而使写作本身渗透出“趣味”，并吸引学生期待下一次和主动写作。更难得的是，王老师对“戏趣作文”的探索不是点状的、零散的，而是整体的、成结构的。她比较系统地探索了不同类型或主题作文的“戏趣”写作过程与方式，并形成了不同类型的作文教学类结构，对“戏趣作文”的基本要素分层分类地进行了深入探究。通过这些探究，可以看出王珊老师日常教学工作的研究性品质，也看出她对习作教学研究的执着与努力，更看出她的日常积累和实践研究中的创造性。

总体来看，这部著作结构完整，体例恰当，实践案例十分丰富，能给从事语文教学的老师以很多启发。当然，从更高要求来说，该著作也有不完善之处，比如对“戏趣作文”与国内其他作文教学研究的比较、差异与沟通的探索欠缺等。但我相信，假以时日，王珊老师的教学研究定会更上层楼，取得更多更大成绩。期待王珊老师新的进步！

伍红林

2017年10月30日

（作者系淮阴师范学院教育科学院常务副院长，教授，教育学博士，华东师范大学“生命·实践”教育学研究院研究员）

序二

戏趣，以适切儿童的方式打开

再读书稿，已是秋意更阑珊。着手为王珊老师的专著《“戏趣作文”理论与实践》写序。这一所托，在我的心头沉放一月，起笔恐不得要领。

为“戏趣作文”立名，王珊老师主张鲜明。基于作文教学现象背后“人、事、情、理”境域性阻塞的现实问题，王珊老师关切言语生长，重视实践过程，将戏剧元素与教学融合，将作文教学置于一个“人—事—情—理”融通的境域中，力求每个生命可以找到自己的打开方式，言语生命得以自觉自主地生长。

当下，教学方式的变革日益逼近我们的课堂，或者说传统的“你讲我听”的输入模式必将改版升级。美国学者爱德加·戴尔的学习金字塔理论提出，学习效果在50%以上的，都是团队学习、主动学习和参与式学习，因而，“过程”“体验”“实践”等应该成为我们教学方式改革的关键词和落脚点。最理想的教育效果是教育意图隐蔽在课堂情境之中，以轻松愉快的间接形式完成教育活动。人与生俱来具有“游戏”的本能，肢体动作的各种表现也是人类强而有力的表达方式，戏剧的教学功能、发展功能理应为教学改革助力。创作是作者认识世界、认识自我、创造性表述的过程，作文教学须贴近学生实际，让学生易于动笔，乐于表达。学生是天生的游戏者，戏趣作文探索是有意思、有意义的研究。

王珊老师“戏趣作文”营造生命主动成长的有趣味的习作环境，渗透角色表演、情感体验等戏剧元素，是进行亲身实践体验的作文教学活动的过程。品读“戏趣作文”的实践建构，其具有以下特性：①生长性。尊重儿童，突出学生的主体地位，激发并唤醒学生发展的内在天性，遵循学生的发展需求和知识逻辑规律展开教学，带领学生创造一个生动有趣的学习历程，并促进其获得精神能量的转换和生命的成长。②体验性。戏剧元素渗透于作文教学，为学生提供丰富的参与机会和实践过程，这一过程不仅有言语表达，还可以有身体表达，通过听觉、视觉、嗅觉、触觉与味觉的“五觉”参与，学生的身心资源得到较为充分的开发和利用，个人在身体、情绪、技能上获得多方面的感受与发展。③交互性。传统的课堂偏重教师讲、学生听，是由师到生的单向传输，课堂缺少网状交流，而



戏趣作文透过学生的角色参与及实际操作,在相互交流中发现可能性,学生若能本着开放、包容的精神投入学习,就是一种很好的交互、合作的实践活动。

④趣味性。在当下林林总总的教学改革实践中,戏剧不啻为最综合、最有趣、最有可能的途径和手段,更多充满戏剧元素的教学方式,可以创造出多样化的学生喜闻乐见的教学手段。戏趣作文切合学生的年龄特点,学生进入作文情境,通过肢体表演、五官认知、语言表达等多种方式去想象和体验,有利于学生直观理解、深化认识,使得教学持续保持良好的学习情绪和气氛,增强教学效果,促进学生语文水平的提高。

作文教学是困扰语文教师的一大难题,王珊老师在自身的教学实践中,运用自己的理性思维直面教学现象和问题,尝试进行合理的架构与实践,戏趣作文是她语文教学阶段性的实践成果,也是她教学研究自觉的标志,更是她从成熟走向卓越的新的生长点。二十多年来,王珊老师耕作于教学的田地,积极参加教育教学研究,具有高度的专业敏感性和吸收、转化的能力,卢梭的“把儿童看作儿童”成为她的“童年概念”,正是在把脉出儿童好奇、好动、爱表演的天性的基础上,以“在场”的赤诚去探索教学方式的变革。在“戏趣作文”中,学生身心放松,心情愉悦,言语的才能、潜能、个性在动态中被激发,在表演的实践中积极主动与外界环境相互作用而产生直接经验和感受,从而引导学生自我教化与生命成长。我由衷地为王珊老师的教学成就与专业发展而欣喜!

时值深秋,层林尽染;人至中年,却也缤纷。忽而觉得橙黄橘绿或许可以描绘我们的教育人。比如王珊,潜心教学,又顾盼生活美意,以橙黄橘绿之活泼温暖、冷静安宁施人影响、省善自身。研究未至尽善,行走总在路上,让我们化繁为简、以约驭博,唤醒教育教学智慧,在丰实的教育生活中寻绎生命的光影与创造。与王珊老师及同仁共勉!

是为序。

黄艳梅

2017年10月31日

(作者系淮安市教师发展学院副院长,特级教师,正高级教师)

目 录

Contents

第一章 小学作文教学中“境域性”的阻塞

- ◎ 第一节 “万法归一”的封闭 / 2
- ◎ 第二节 “纷乱繁杂”的低效 / 3
- ◎ 第三节 “理直气衰”的尴尬 / 4
- ◎ 第四节 “人理凝滞”的僵化 / 5
- ◎ 第五节 “言语生命”的缺位 / 6
- ◎ 第六节 “实践过程”的忽略 / 6

第二章 为“戏趣作文”立名

- ◎ 第一节 从“传统作文”到“戏趣作文” / 9
- ◎ 第二节 “戏趣作文”是庇护言语生命的写作 / 14
- ◎ 第三节 “戏趣作文”是养护言语意识的写作 / 16
- ◎ 第四节 “戏趣作文”是促成言语生长的写作 / 17
- ◎ 第五节 “戏趣作文”是落根核心素养的写作 / 19

第三章 “戏趣作文”的理性透视

- ◎ 第一节 追溯教育戏剧的发展 / 21
- ◎ 第二节 “戏趣作文”的价值取向 / 22
- ◎ 第三节 剖析“戏趣作文”的内核 / 24
- ◎ 第四节 戏趣写作的发生模型 / 26
- ◎ 第五节 认知视角下的戏趣写作过程 / 29



第四章 “戏趣作文”的戏剧化元素

- ◎ 第一节 过程情境化 / 32
- ◎ 第二节 开发内隐情节 / 34
- ◎ 第三节 场景炫起来 / 38
- ◎ 第四节 新奇无处不在 / 40
- ◎ 第五节 写作中的表演 / 42
- ◎ 第六节 “戏趣作文”常用方法或技巧 / 45

第五章 建构“戏趣作文”的教学框架

- ◎ 第一节 建构原则 / 47
- ◎ 第二节 搭建框架 / 50
- ◎ 第三节 “单元类结构表达”教学 / 55

第六章 “戏趣作文”主题单元“境域化”建构

- ◎ 第一节 主题 / 63
- ◎ 第二节 窗口阅读 / 66
- ◎ 第三节 窗外风景 / 86
- ◎ 第四节 生活体验 / 87
- ◎ 第五节 试镜小作 / 91
- ◎ 第六节 试戏作文 / 92
- ◎ 第七节 现场实拍 / 96
- ◎ 第八节 场外呼应 / 98
- ◎ 第九节 链接朋友圈 / 102

第七章 “戏趣作文”习作要素“境域化”方法

- ◎ 第一节 写作内容境域化开发 / 104
- ◎ 第二节 命题形式境域化开发 / 110
- ◎ 第三节 写作形式境域化开发 / 112

- ◎ 第四节 写作知识境域化开发 / 116
- ◎ 第五节 习作点评境域化开发 / 120

第八章 “戏趣作文”的实践策略

- ◎ 第一节 任务驱动:内化习作功能性价值 / 124
- ◎ 第二节 对习作例文价值的“戏剧化”开发 / 130
- ◎ 第三节 表演形态下习作知识转化的策略 / 134
- ◎ 第四节 境域中的互动提升 / 139

第九章 “戏趣作文”中新的创写形式

- ◎ 第一节 我是一名编剧 / 144
- ◎ 第二节 我是一名导演 / 165
- ◎ 第三节 我是一名演员 / 174
- ◎ 第四节 活动式体验“剧生活” / 184

第十章 “戏趣作文”案例精选

- ◎ 第一节 “主题单元”整组案例 / 189
- ◎ 第二节 各学段“主题单元”部分案例 / 211

后记 / 238



第一章

小学作文教学中“境域性”的阻塞

写作是生命存在的方式之一,是生命该有的一种状态。写作是对他人世界的观察,对自我精神的打量,是身心舒展的姿态。一旦过上写作的人生,人的生命将是充盈、丰实的。

福建大学教授潘新和教授在随笔《最不怕死的时候》中谈道:一个人当其第一本书将要写完时,是“最怕死的时候”;当其一生中最重要的书写完时,是“最不怕死的时候”。最怕死,是怕白忙活了一辈子,什么也没留下,此生虚度;最不怕死,是该办的事已经办了,完成了此生的任务,可以交差了,死而无憾。

上海华东师范大学教授李政涛交流自己关于写作的感受时说:有关写作,不管成色、结果如何,大量地写,甚至乱七八糟地写,通过写作习惯,生成写作需要、感悟式写作。很多道理、想法、体悟,不是读明白、想明白的,而是写明白、写清楚的。由此笔者悟出“以写促读”“以写清思”“以写引思”的道理。写作是重建精神宇宙的切入点。

写作是人存在的方式;写作让人变得深刻;生命不息,写作不止。

上述两位学者都强调写作的重要性,潘新和教授甚至有“不写作,枉为人”的疾呼,李政涛教授把写作看作是重建精神宇宙的切入点。这里的写都强调与生命有关、与精神有关,它与我们当今小学生的写作有什么区别呢?或者我们教育工作者又该如何将其转化为当今小学生的写作呢?

作文教学一直是语文教育工作者耗费心力的巨大工程,关于作文教学的理论与实践的探索也是专家和实践者关注的课题。尽管如此,现实依然骨感,写作依然是大多数学生深感头痛的问题。离新课程标准提出“让学生乐于表达关注现实,热爱生活,表达真情实感”以及“减少对学生写作的束缚”这样的关注作者的生命状态和精神自由的理念还有着很长的一段距离。

卜玉华教授强调:教育是两个生命体之间的沟通、转化与生成,这种沟通与转化不仅指两个生命体之间的通达,也不只把自己限制在个人内在心性的世



界,而是展开在人与人之间,展开在家庭、国家、天下之中,只有把人置于这样广袤之境,人便进入一个休戚与共的境域,便为人和人之间的沟通与转化提供了可能。然而,天地之间的人、事、理能否向生命敞开,能否实现与生命成长所牵涉的天、地、人、事之间的通达与转化,这就涉及我们的教育了。

从教育事理的意义出发,一切教育的正当性都被确立在“人一事一理一情”相互关联着的主轴中。也就是说,教育的沟通与转化活动应着眼于某种人与事、理与情的展开,并在人、事、理、情的展开过程中,引导生命成长与自我教化,打开生命与世界沟通的大道。但如果事理活动的展开并没有在生命中发生,那么这种事理活动即使是学校教育,也谈不上对生命成长承担了责任,不具有教育性。

叶燮云:“达者通也,通乎理,通乎事,通乎情之谓。而必泥乎法,则反有不通矣。”(《原诗》卷一,清康熙叶氏二叶草堂刻本)放眼当下,各种“作文教学现象”背后,更多的是在谈论“人一理”或“人一事一理”,很少触及情,所谓“情”表达的是生命成长的状态。这就造成了“人、事、情、理”这一“境域性”的阻塞。“人、事、理、情”是教学的实践境域。因此,教学活动只有沟通理、事、情活动,才意味着在人那里打开了沟通转化的维度,才能让“生命的写作、精神的宇宙”成为现实。现今的作文教学往往就陷入了“境域性”阻塞的乱象中,幻化出一个个令人迷乱的怪圈。

第一节

“万法归一”的封闭

2011版小学语文新课标强调“语言文字的学习与运用”。于是,现在的教学将学习文章方法规律放在首位,如果不指导一些方法,就会觉得这节课学生没有实实在在的收获。这对于过去夸大语文的“人文性”削弱“工具性”而言是一种矫正,但它预设了“知识的普遍性对于特殊性的绝对优先”,强调了“理”的中心,从而把教学整个地归结为语言表达知识的先学习后实践的模式,使教学中的“人、事、理、情”被阻隔。也无视了新课标引导下的“语文是一门综合性实践性课程”理念,更不符合儿童学习母语一靠积累二靠实践的规律,结果走进了“万法归一”的封闭圈中,只能处处碰壁。

一位教师在作文指导课上指导《一个特点鲜明的人物》的写作,他先激活生活,图示别号。通过聊班级人物的故事来让孩子们给他取别号,引入别号的发现:一个特点,一两个故事。此刻,学生兴致盎然,“情”(实际状态)得到最佳处,内心的语言也是喷涌而发。此时,教师这样引导:我们就这么简单地聊,显

然不过瘾,如果把故事记录下来,以后再看看一定趣味无穷。当学生迫不及待地拿起笔时,教师此刻却说别忙,我们看看怎样把这个故事写好。于是,出示一些范例,让学生明白将故事写成功要关注人物的动作、神态,甚至猜测人物的心理,让别人一看就知道人物的特点。总结完规律后学生动笔开始写故事。

根据传统的教学经验,这样习作的效果甚微,因为学生缺乏实践经验。没有动笔实践,指导往往变成空中楼阁,难以达成预期效果。那么,写作的方法到底怎样教给学生,才能得到通达与转化呢?“境域性目光下”的写作理论只是一种程序性功能,它只是由于实践的需要,实践之间不能够相互混乱,它是显现特殊性和多样性的一种秩序。它对于实践不具有优先性,只有发生在实践中并随着实践的展开而不断地丰富自己的规定性。只有实践以自主性意义呈现,人的个体的自主性、独特性才得以存在,只有在呈现了独特性、自主性的基础上丰富理论,实践之间的普遍规律才得以相互承认与沟通。所以,教师指导作文,应该提倡在学生实践基础上进行方法指导,做到实践先行,只有这样,才能真正落实“语文课程是一门实践性课程”。

第二节

“纷乱繁杂”的低效

皮亚杰说得好:“良好的方法可以增进学生的效能,乃至加速他们的心理成长而无损害。”可见,作文教学中是需要引导学生学习适当的写作知识,培养写作技能的。但是,对于教学中却出现这样一种普遍的现象:一类文,在不同年段都是同样的要求,没有年段的具体目标,一次训练需要学习运用的写作知识及技巧太多,且没有具体的思维路径。只是将知识以传授的方式揭示出来,并没有真正实现同化。即使每次习作的目标是精准的,但整个小学阶段的习作的陈述性知识、过程性知识仍是散点的,没有系统化,没有序列性,形成不了知识结构,难以在写作中得到迁移。

教者们也费尽心力,各类习作研究丰富多彩:“童化作文”“活动作文”“童趣作文”等纷纷出台,但习者往往就是活动时兴致高涨,到动笔时仍然抓耳挠腮,不知如何根据习作前总结的规律去写。

在这样的“境域”中,“理”虽然通过“事”之“情”去呈现,但“理”并没有关注“人”,学习者是否具有用来同化新知识的知识框架。我们比较一下,下面是语文学科考试中三、四年级学生遇到的期中考试命题:

三年级:同学们,大家在一起相处三年了,一定有熟悉的小伙伴吧?他有什



么特点呢？请选择一件事表现他的特点。注意将过程写完整，将事情写生动。

四年级：我们每个人都有自豪的地方，想想你的长处和本领，通过一件具体的事情把它分享给大家。

这都是写人的作文题目，关于写人，对三、四年级学生要求有什么不同呢？从题目看，三年级写别人，四年级写自己，难度上四年级比三年级要难些。人都是从认识自己开始的，对自己更为熟悉。观察别人首先要注意有意识地发现。但这些并没有超越教材，教材中可以找到相关的训练。三、四年级都要求用一个事例表现人的特点，不同的是四年级要求写具体，三年级要求写完整写生动，生动与具体又是两个程度的要求，生动比具体要求更高。作为三年级写人，语文课程标准对其上学期的要求是写自己，下学期的要求是写别人，但重点都是抓住特点写外貌，对事例没有具体要求，只是要求能写出性格、爱好。而上述习作特别强调用完整事例来写出同学的特点。从上述这样的习作命题上就可以窥见作文教学的混乱。

第三节

“理直气衰”的尴尬

《孙子兵法》云：“授人鱼，供一餐之用；授人渔，则享用不尽。”没有一定的技法，教师难以引导学生的认知结构，学生也会觉得困难重重。于是，现在的教学，致力于对作文教学序列的研究，根据学生的年龄、认知等特点，分年段、分层次提出作文教学目标。但是往往止步于此，忽视目标的实现过程中境域性的研究，这样的序列目标的有效性在实践中打了折扣。中国对生命状态的描述经常用“气”，“生气勃勃”“朝气蓬勃”都是这种意蕴的传达，将理气关系定位为气生理成。教学之“气”在于生命的开放和对世界的主动接纳，只有这样，“理”的价值与意义才得以实现。境域性视野下，通达生命与理性之间的气度参与，世界与生命才得以贯通，才能将生命引向更高更远的世界。读读下面这篇文章：

做百变扫帚和垃圾桶

做手工作品可以让人变得心灵手巧，今天我就来做一个扫帚和垃圾桶。

首先，我拿出大白纸、小尺（一定是三角尺哦）和水彩笔就可以开始做了。我把纸对折，然后往里边折，可是我总折不好。妈妈告诉我：“心静下来，才能做到最好。”我心静下来后再折，真的成功了，有了妈妈的鼓励，我接着往下折，往里折了两下，最后再往上一折，垃圾桶就大功告成了。

下一步是折扫帚，折扫帚十分简单，先把纸剪成方块，最好大一些。然后像

折扇子一样一条一条地折上去,最后剪一个长长的纸条,剪成一条条的,但一定要连在一起。然后贴上去就完毕了,最后是给可爱的扫帚涂色,你可以涂成很多种颜色,也可以涂上金黄色的,这样看起来就很亮。扫帚和垃圾桶就折好了哦!大家也动动你们灵巧的手试着做做看吧!

从这次有趣的手工我知道了,只要有耐心和细心,什么事情都可以做得很好。

这是篇三年级做小制作的文章,过程完整,条理也很清楚。但是,读着读着,有种别样滋味在心头:这是三年级孩子吗?从头到尾理性、客观,没有任何情绪的流露,可以想见她写这篇文章时的状态,也是很没趣味吧?这样的表达没有言语生命的参与,要么是冷冰冰的,要么就会为作而作,真是一种痛苦的折磨。

第四节

“人理凝滞”的僵化

传统教学囿于知识世界的理论构建,把知识看作是静态的、封闭的,只存在于书本中,忽略教师和学生个体知识经验的存在。教育只是两个生命之间固定端点的联结,知识是至高无上的,因此将知识总结出来给学生,就代表着已经被其掌握。导致学生只能记住这些知识,却不能根据具体的情境的变化恰当运用知识。学校教育中知识存在的形态被简化,教育只不过是使知识以文字、课程中的存在变为学生头脑中的存在。学生个体发展被等同于占有这些知识。

三年级学生对活动类文较难把握,教师在指导活动场面描写的方法没少费精力,但收效甚微,这是因为活动类作文的场面涉及面较广,需要全面的观察和视角,这与三年级学生惯常的写事类文是不同的。

老师们尽管费尽心思,规则指导得很细致。细化到指明操作路径,“去场地——到场地看到的情景——组内如何做,你怎么做的,别人的反应,同学如何劝说(交叉反复描写);别人怎么做的,你的想法,如何做、说——结果”。梳理出这样复杂又细致的路径,可结果仍不理想。这类活动文学生写了多次,有十岁生日典礼活动、运动会活动、跳蚤书市活动、六一联欢会活动……只要写不同的活动,学生一下子就现了写作水平不高的原形。对于这类文的文体结构、方法技巧并没有真正掌握,没能成为可以迁移的知识,也就不能促进生命的成长。



第五节

“言语生命”的缺位

叶圣陶说：“假若有所感性，这当是不吐不快的，则必须本于内心的郁积，发乎情性的自然。”潘新和教授在《语文：表现与存在》一书中对言语生命有这样的解释：言语生命指人的生命特性是“言语”，言语生命—写作生命，是人的主体性的典型表征。内在于言语生命的冲动和欲求，在外部动因的激活下，驱动着言语主体的言语表现行为和言语教育主体的语文教学、语文学习行为。语文教育中，“以人为本”的“本”，就是言语生命。从“境域性”角度来剖析，也就是“人、事、理、情”中的“情”，是人在境域中生命的实际状态。

缺少这样的发乎情性的表达，作文要么干巴巴的，要么是那些成人式思维的、语言华丽、构思近乎完美的“高水准”习作。对于写景文，不难看出，孩子们不惧怕，即使三年级的孩子，他们也可以把这类文章写得很美。但是，在文字的繁华落尽后，有心的老师可以发现，学生作文很少有自己独特的表达，其中对事物的细微观察更是少之甚少。打动别人的是熟练的写作技巧，符合成人要求的话语方式，而儿童的真情、天性被隐藏了起来，习作的“表达自我、交流生命”这样的感受难以体会，难以体会到写作的快感、幸福感。这些习作状态都是“言语生命”缺位的表现。

第六节

“实践过程”的忽略

文本言语陈述性知识是抽象的、理性的、封闭的、静态的，儿童思维是直观的、感性的、开放的、动态的，教学中老师却往往忽视了两相悖的特点，也往往忽视将静态的陈述性知识进行激活的过程。知识必须恢复到鲜活的状态，与人的生命、生活重心息息相关，使它呈现出生命态，才能在个人知识的生态圈中得到更好的构建。只有通过实践活动，生活、知识形成互动，才能完成知识的转化。忽视知识的激活，将造成文本隐含的言语秘妙与生命认知的断裂，使言语的发现在背反认知中相去甚远，从而造成“言语生命”对于文本言语陈述性认知的生成、贮存、提取之困。导致课堂上的言语发现环节变得索然无味，教师要么步步紧逼，要么干脆粗暴呈现，言语生命的内在主动荡然无存。这就是境遇中“事”的缺位。



传统的作文指导课往往都是按“写前指导、学生写作、教师批改、集体讲评”这种固定不变的流程进行的。所谓的作前指导也就是教师出示例文或提出几点要求,然后学生便开始写作。这种缺少过程体验的写作,水平很难得到提升。将习作过程前置是改变这种现状的好办法。将习作与阅读呼应;阅读同类文感性体验;亲身实践搜集素材;小作中一个能力点的训练。在这样的板块推进中,学生在亲历写作过程后,习作的目标就轻松有效地达成了。