

第一部分

语文阅读、写作

分科教学的初步研究

语文阅读、写作分科教学 的初步研究

魏丰堂

一、问题的提出

阅读教学和写作教学是语文教学的两大主体工程，培养学生的阅读能力和写作能力是语文教学的两大基本任务。然而，语文自 1903 年独立设科以来，由于受我国传统教学的影响，中学语文一直实行着“读写合一”式的教学模式。近百年的语文教学实践证明，这种方式的教学，非但没有提高语文教学的水平，反而使阅读教学陷入困境，写作教学低效运行，学生的语文素质普遍较差。诚然，几十年来，我国语文教育界从不同角度、不同层面对中学语文教学进行了一系列改革，取得了令世人瞩目的成绩，但就宏观而言，中学语文教学的“少慢差费”没有得到根本解决。近年来，社会各界对中学语文教学的尖锐批评便是明证。端倪已见的知识经济，突兀而至的信息社会，迫使我们对于中学语文教学进行了深层次思考。我们认为，中学

语文教学长期存在的矛盾，固然与陈旧的教学观念、教学内容、教学方法以及教学手段诸因素有关，但迄今为止，中学语文教学仍沿袭近代“读写合一”的教学体制才是造成语文教学高耗低效的根源。存在决定意识，有什么样的体制就会有怎样的观念和方法。正是“读写合一”这种教学体制，使大量陈腐的语文教学观念、教学方法有所依附并潜滋暗长；正是“读写合一”的教学体制，使片面的“读写结合”概念得以滥用和泛化；也正是“读写合一”的教学体制，导致了语文自身共性和个性的冲突。由此，中学语文便在一团混沌中施教。现象如下：

(1) 教学大纲混合编写。阅读和写作本来是两门相对独立的学科，然而现行语文教学大纲强调的是语文的共性，采取混编方式，它不可能对阅读教学和写作教学作出既定性又定量的具体要求，因此，阅读和写作各自失去了明确的教学目标。

(2) 教材混合编排。现行中学语文教材（九年义务教育人教版）将读写训练内容采取混合编排的方式，这样既体现不出阅读和写作各自的特色，又使阅读和写作形不成科学系统的教学模式，漠视了学科特点，背弃了学科体系，造成了阅读、写作教学散而无序的局面。

(3) 课堂混合教学。长期以来，“读写结合说”在语文教学理论领域占统治地位，“读写结合”便成了备受推崇的语文教学基本模式。结果是理论上的“读写结合”优势，变成了现实上“读写结合”的劣势——阅读不达标，

仿写也不中意。

随着社会的转型，语文教学由体制衍生出的上述问题已成了建设现代语文课程的直接障碍。以往的语文教改实践告诉我们，语文教学要走出困境，仅靠修修补补已无济于事。面对时代的挑战，语文教学必须作出革命的选择，那就是实行体制创新，实施阅读、写作分科教学。惟有如此，语文教学才能在更加合理、更高层次上获得新质的重构，语文学科才能在新世纪中有牢固的地位和独特的贡献。

二、实验的理论依据

(1) 哲学原理。唯物辩证法认为，任何事物都是矛盾的普遍性和特殊性的统一，而矛盾的特殊性是一事物区别于他事物的本质属性。分析矛盾的特殊性是科学地认识事物的基础。只有掌握各个矛盾的特殊本质，才能正确地认识事物，找到解决矛盾的正确方法。这一哲学原理为阅读、写作分科教学课程的编制和教学提供了强有力的指导。它告诉我们：对于语文主体组成部分的阅读和写作，既要看到它们密切联系的“共质性存在”的一面，又要看到它们各具独立要素的“单质性存在”的一面，它们是两门拥有自身个性的不同的课程形态，二者有着不同的研究对象和教学任务，不能混为一谈。“读写合一”的教学体制之所以成为制约语文教学效益的主要因素，就在于它用简单对待复杂，用规范哲学的统一性和共性压抑了个性的自由和特殊性，模糊了读写界限，在很大程度上造成了阅

读和写作学科特质的丧失，从而戕害了语文教育教学的个性生命力。因此，对“读写合一”教学体制的改革势在必行。

(2) 现代课程理论。现代课程理论有一个重要观点，那就是学科教育本身是社会发展的产物，它总是随着社会的演进而不断更新。这一课程理论告诉我们：课程培养目标必须追随社会的需求，要教时代之所教，学时代之所学，为时代所用。现代社会科技的日新月异，社会交际的频繁，信息传递的加快，对阅读和写作提出了新的要求。国外一些社会学家指出：现代人必须掌握两种文化，即包括阅读和写作的“第一文化”和掌握电子计算机技术的“第二文化”，而“第一文化”是“第二文化”的前提。国内一些学者认为：21世纪是阅读的世纪，是写作的世纪，读写能力与个人生存和发展的相关性比以往任何时代都强，阅读和写作将是人们一种普遍的生活状态。因此，我们要从社会的需要出发，以现代课程理论为指导，以学生的发展为核心，大力进行语文课程的改革，及时地将社会对学生语文素质的要求在课程中予以显现，设置相应的、有利于促进学生读写能力形成与发展的课程内容，尽快提高学生的语文整体素质。这是语文课程建设面临的一个亟待解决的问题。而“语文阅读、写作分科教学实验”旨在回归语文本体，着眼读写能力，高扬语文课程的“龙头”地位，这是语文课程面对信息社会的一种选择，也是语文教学直面新世纪的挑战和机遇的积极应答。

(3) 运筹学观点。运筹学认为，对事物运动的程序安排有个科学的线性规划，才能取得好的效果。如果程序规划不当，即使构成事物的内容相同，也会导致事物整体结构及其性质的改变。这一原理告诉我们：单一有利于突破。只有设置专门的阅读、写作课程，才能保证教师按照阅读、写作各自的知识逻辑顺序进行系统、规范的教学，才能保证学生有充分的机会获得读写能力的培养。

(4) 语文专家的论述。在读写关系上，我国汉语界的一些专家提出了一些新观点，如：“练习阅读不只是练习写作的手段，练习阅读自有它的目的”（叶圣陶）。“‘读写结合’只不过是把读物作为写作样本，作为一种仿效的对象”，“实质上是以写作为中心，阅读只不过是写作的附庸”（章熊）。“不走‘读写结合’的路，也能取得‘读’、‘写’两提高的效果”（高原）。“读和写在较低层次上相关系数较高，在较高层次上相关系数较低，也就是，在语文学习的初始阶段，读和写能力的发展大体是一致的。到了较高阶段，读写能力的发展并不呈现同步状态，而是体现出各自相对独立性”（张定远、刘国正等）。这些观点和主张被我们广泛应用于分科教学的实践中，并作为课题研究的重要理论依据。

三、实验假设和实验目标

1. 实验假设

(1) 实验研究有助于打破语文“读写合一”教学体制的束缚，解放语文课，使建设优质、高效的语文课程成为

可能。

(2) 实验研究有助于确立阅读和写作自身的范畴和体系，为构建阅读和写作教学的科学序列创造必要条件。

(3) 实验研究有助于教师确立正确的读写内容观，促使教师按阅读和写作各自独立的体系和严格的内容进行教学。实验教学读写双线并进，从多样走向统一，从“貌合”走向“神合”，有利于发挥语文教学的整体效应。

(4) 实验研究有助于加大学生的读写时空和读写密度，让学生在大量读写实践中加强读写能力。

本实验的自变量主要是：转变分科课程观；构建语文阅读、写作分科教学的新体制；重组语文教材和编写写作教材；优化阅读、写作教学模式和方法；改革语文课堂教学管理制度和评价体系。因变量即实验班学生读写能力的发展水平明显优于对比班。控制变量为：保持国家《课程方案》中规定的语文课时总数不变，不加重学生的课业负担；在生源、教师的配置上和教学条件的控制上，实验班与对比班基本相同。

2. 实验目标

本实验的近期目标是构建阅读、写作分科教学“貌离神合”的新体制，优选读写“分进合击”的教学操作程序，总结读写“一体化”的教学管理模式，制定阅读、写作分科教学的评价标准和实施方案。本实验的最终目标是：最大限度地释放语文课程的潜能，大面积提高语文教

学质量，以解决现代社会的高要求与目前学生语文素质低下之间的矛盾，为21世纪造就一批创造型人才。

四、实验的步骤与方法

本实验周期为三年，分以下三个阶段展开：

(1) 初始阶段(1998.8—1999.7)。本阶段主要任务是制订实验计划和实验方案，重组语文教材和编写写作教材，确立实验班、对比班和实验教师。实验以随机抽样的方式确立蒋峪镇、柳山镇、上林镇、石家河乡中心初中各4个班作为实验班，参照系为上述各校的对比班。

(2) 深化阶段(1999.8—2000.7)。本阶段主要研究阅读、写作分科教学新体制的建构，并进行阶段总结。

(3) 总结阶段(2000.8—2001.7)。整理资料，写出实验报告。

本实验研究主要采取自然实验法。实验中综合运用调查法、观察法等研究方法，在常态学生的自然条件下进行研究。

五、实验研究的主要内容

1. 理论研究

(1) 课程组织与设计的研究。将以学科为本的课程观转变为以学生发展为本的课程观；不以学科为中心，而是将“分科中有综合”作为分科课程设计的一种指导思想，即实验不单纯地研究阅读教学，也不单纯地研究写作教学，而是在各自完成相对独立任务的基础上，将以理解

为核心的阅读和以表达为核心的写作统整起来进行研究，促成阅读、写作内在的一体化，以及与其他学科课程、活动课程的一体化，以体现现代分科课程的特点。

(2) 读写关系的研究。读和写的关系不是“读写结合”的关系，而是互促互动的关系。重写轻读、名合实分的“读写结合”不能作为语文教学的一种原则和方法，只能作为写作教学训练的一种模式，作为构成写作课的一种课型要素。

(3) 读写教学方法的研究。阅读课以读为本，以教阅读方法为纲；写作课以写为本，以教写作方法为纲。

2. 实验研究

(1) 构建阅读、写作分科课程模型。保留语文课，将语文课一分为二，开一门阅读课，开一门写作课，由两名教师分别执教4个班的阅读和写作，形成课分科、书分套、人分教的语文教学新体制。

(2) 改革课程内容。“分科教学”课程改革力度主要体现在写作教学上。实验研究把写作课分为知识课和训练课两大类型。知识课上，教师以课题组编写的《初中写作》为参照，向学生传授写作基础知识和基本技巧，并结合写作例文让学生进行学习、练笔；训练课主要以生活为源，从内容入手，对学生进行立体型的生活作文训练和思维训练。阅读课主要以九年义务教育“六三”制初中《语文》为教材，按教学的需要对内容进行如下重组：删

除有关写作知识教学内容，并将语言知识和文言文归并于阅读教学，教学标准坚持国家标准不变。课程实施的时间安排为：初一阅读、写作课每周各3节，初二、初三每周阅读课各3节，写作课各2节（初一至初三逢单周写作课，第一节作文课主要用于传授写作方法方面的知识）。每个年级每学期各从阅读课和写作课时总数中抽出2节用于阅读、写作合科教学。空间安排为：以固定课堂教学为主，并延伸到语文实验室、图书室，乃至校园外。

（3）采取多元化的教学组织形式。改变传统课堂教学组织结构和交往结构。采取：班级授课制、合作小组教学、个别教学三位一体的教学组织形式；合作教学。改变传统的学科教学的组织方式，实行读、写教师的合作教学，通过发挥读、写异科教师的整体合力来提高课堂教学效益。

（4）优化课型与教学模式。实验根据教学内容的不同设计如下不同的课型：

阅读课型，有5种：读议课、探究学习课、欣赏交流课、阅读指导课、以写促读课。其中体现以读为本的“读议课型”是阅读教学的基本课型，其模式为：导入——阅读——讨论——精讲——练习——小结。

写作课型，总体上分为单课型和双课型两类，共6种。单课型包括读写结合课、音乐作文课、演讲课、评改课，一般采用单课时。双课型包括写作实践课、“精品”作文课，一般采用双课时，两课连上。其中“写作实践

课”为主导课型，其模式为：师生共同命题——学生讨论·教师指导——师生快速同题（同类）作文——“下水文”示范·学生评议——学生改文·教师面批——教师口头点评·学生咨询——师生共同小结。课内写作每学期初14次，初二、初三各10次，大作文、小作文交叉安排。对于作文的批改，大作文每次用“启发法”批改10篇，小作文用“浏览法”批改，当天发给学生。

合科教学指导课型。它是将美国综合性学习TT指导组织形式根据教学实际加以改造用于分科教学的一种课型，即在阅读、写作合科教学课上，由一名阅读（写作）教师为主导，对全体学生进行统一指导，另一名写作（阅读）教师作为辅助，根据主导教师的总指导以及分担的相关内容，参与小组讨论，实行个别指导。其模式为：主导教师统一指导——学生分组讨论——主、辅教师个别指导——学生集体交流——主导教师小结。

（5）运用先进的教学方法。即用探索和发现为主的学习活动代替示范、讲授为主的学习方式，把阅读和写作演化成讨论活动、探究活动、读书活动、调查活动、竞赛活动、展评活动等，让学生在活动中成为学习的主体。

（6）改进教学管理模式。改变以往单学科课堂教学管理模式，实行读写“一体化”管理。管理策略为“四个关联”，即任务关联、条件关联、考试关联和成绩关联。

任务关联。将大纲规定的语文教学总体目标分解为

阅读、写作教学的具体目标，让读写教师各有专司、各负其责。通过强化读写教师的合作意识和加强对教学过程的监控，促其“同舟共济”，圆满完成语文整体教学任务。

具体操作程序如下：

备课。读写教师实行集体备课，共同绘制“读写互促”的整体“蓝图”。在此基础上，读写教师实行个人备课。在教案设计中，阅读教师须备有“以写促读”的训练内容，写作教师须备有“以读促写”的训练内容。

上课。有两种方式：一是读写教师“合科教学”。一是读写教师在悉心钻研语文教材的基础上，从每册教材中共同选定3篇写作技法典型的讲读课文，供写作教师“为写而教”，着眼于表达；阅读教师从每册《初中写作》中选取2篇写作例文“为知而教”，着眼于理解。

作业布置与批改。课后，阅读教师布置适当阅读理解性写作片断，让学生练习，写作教师布置总结写作方法的有关阅读内容，读写教师分别批改，并及时交流信息。

语文活动。读写教师共同指导学生开展诸如读书会、知识竞赛、演讲会、朗读比赛、快速作文竞赛、社会调查等语文活动，并各自写好活动总结。

条件关联。教材，《初中写作》所选写作例文以现行初中语文教材讲读篇目为主，使读写教材相互呼应，相互致用。现代教育技术手段，读写教师共同设计、制作课

件，分别使用。

考试关联。读写教师共同选取一篇课外阅读短文，一起拟定试题。试题结构分为读写两大板块，前面是阅读理解，后面是依据阅读文章拟出的写作题目。一份试卷两人同用，将试卷、阅卷、评卷三者合为一体。

成绩关联。将读写两位教师的教学成绩捆绑在一起，采取既单列又综合的方法进行评定。

(7) 改革评价体系。将传统的以“分数”为标准的单一化评价变为评价方式的多元化、评价参与者的多元化和评价内容的多元化。

对教师的评价。课堂教学评价，按照现代课堂教学评价标准和分科教学的实际，从备课、上课、作业布置与批改、语文活动等方面进行评价。教学质量的评价，一方面以学生语文能力发展水平进行定性评价；一方面以语文教学成绩进行定量评价。采取分科统计、分项比较的方法进行如下评价：考试成绩占60%；在其余的40%中教案占5%，课堂教学占20%，作业布置与批改占5%，语文活动指导占5%，教学态度占5%。

对学生的评价。用多种评价手段和方法来衡量不同的学生，除纸笔检测之外，可采取如观察、访谈、行为考核、表演、知识竞赛、发表作品等多种方式进行评价。

六、实验效果

1. 更新了教育教学观念

通过实验，实验教师树立了正确的课程观、教师观、学生观和质量观。观念指导行动，语文课堂教学发生了可喜的变化。

2. 学生的阅读、写作能力有了较大提高

一轮实验下来，学生的读写能力得到了全面发展，初步做到了“自能阅读”、“自能作文”。具体表现为：

(1) 阅读。 学生能够通过具体感性的文字材料去正确理解文章表达的思想，并能欣赏语言文字的运用，揣摩其中的意蕴。学生的认知能力、理解能力和鉴赏能力有了较大提高。 学生初步掌握了基本的阅读方法和技能。实验班当堂训练的阅读速度为：精读每分钟达 240 字左右，理解率为 85% 以上；速读每分钟达 450 字左右，理解率为 70% 以上。

(2) 写作。 学生养成了良好的写作习惯。据统计，实验班每名学生 3 年共写观察笔记 6 万余字，背诵古诗文 250 余篇，读名著 10 部，办手抄报 12 期。有 15 名学生在市级以上刊物上发表习作，有 50 名学生获县级以上演讲大赛奖，有 30 名学生获全国作文大赛奖，有 10 名学生获《作文报》“小记者”称号。 学生“听、说、读、写、改”的能力得到有效培养。实验班的绝大部分学生能够做到“听”能大量听记，“说”能清楚简洁，“读”能快速记忆，

“写”能心手自如，“改”能恰到好处。实验班的学生都能在40分钟内完成800字以上文从字顺的文章，都能在文后写下200余字的批语，显示出了较高的思维发展水平。

实验即将结束时，我们拟定题目对实验学校的学生进行了语文能力检测，结果发现实验班学生的成绩普遍高于对比班学生的成绩。见表一。

3. 语文教学成绩有了较大幅度的上升

我们结合各学校的升级考试，对实验班和对比班学生的语文学习情况作了对比测量分析，实验班学生的语文成绩明显优于对比班。其成绩对比见表二。

尤其是生源、师资和办学条件较差的山区学校，实验效果更为明显。以石家河初中为例，其成绩对比见表三。

4. 加快了青年教师成长的步伐

改革实验迫使教师必须由经验型向科研型转变，因而实验教师都自觉学习现代教育理论，努力研究教材教法，教学水平和教育科研能力有了很大提高。据统计，三年来，我县10名实验教师中有3人在市以上刊物上发表文章，有4人获县“教学能手”称号，有3人获国家语文教改论文奖。

表一

实验班与对比班语文能力检测成绩对比表

2001年3月

题号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
平均分	实验班	77.83	77.24	89.29	87.57	75	77.8	62.9	82.9	68.3	63.5
	对比班	77.19	65.94	87.96	85.16	72.9	72.8	60.9	75.5	60.8	55.2

表二

实验班和对比班学生升级考试成绩对比表

2000年9月

实验学校	蒋峪		柳山		上林		石家河	
平均分	实验班	对比班	实验班	对比班	实验班	对比班	实验班	对比班
		91.7	87.9	86.39	82.75	70.02	68.84	76.3