

聚焦重点,一以贯之

——落实单元写作任务教学策略初探

上海市教师教育学院(上海市教育委员会教学研究室) 范 飏

编者按:统编教材试行几年来,一线教师、教研员等研究教材编写思路,领会教改精神,并积极开展教学实践。在上海市高中语文教研员范飏老师的带领下,上海高中语文教师聚焦核心素养、紧扣学习任务群,立足本单元教学的“任务”,展开新一轮的全市教研活动。本刊将陆续追踪、刊出其教研成果,希望引发广大教师关注、思考和讨论。

“完成特定任务,使学生享有学习的获得感是本次教材建设的一个重要理念”^①,此言不虚。而作为重要理念之一,它越来越为广大教师所理解,并且这种理解在持续的、多维的教学探索中不断地得以深化。

就教材建设而言,这个“特定任务”必然是聚焦核心素养、紧扣学习任务群、立足于本单元教学的“任务”。对教师来说,这个“特定任务”首先是指统编高中语文教材所呈现的单元学习任务、单元研习任务,尤其当大家对“任务”特定内涵所知有限、任务设计能力还在培养,这方面的宝贵经验尚在储备、筛选、验证之时。

由谁来“完成特定任务”?当然是学生,更准确地说是每一位学生。他们在语文学习的禀赋、遭遇、经验上,在态度、习惯、能力等方面各有差异,这就使任务完成过程的总体样貌错综复杂,必须要教师以足够的教学智慧发挥组织、引导、评价等作用。

因此,如何让学生完成特定任务,如何让学

生通过完成特定任务而“享有学习的获得感”,是这一重要理念落地需要探索的关键问题之一。这次我们把关注点放在单元写作任务上。

如前所述,这里的“单元写作任务”指的是统编高中语文教材单元学习任务、单元研习任务中,以个人所写文章为最终成果表征的任务。其中大部分任务,教材提供了写作指导文本,比如必修上册第六单元,“针对当下学习中的某些问题,以《‘劝学’新说》为题,写一篇不少于800字的文章”,在任务之后有指导文本《议论要有针对性》,从“现实针对性”“读者意识”两个方面做了阐述,其指导学生根据要求完成特定写作任务的意图,一目了然。又如选择性必修上册第三单元,“试着从中采撷一二,以之为基础创作一篇小小说”,其后的《学写小小说》从“明确立意”“巧于构思”“多用白描”三个方面启发学生。

这些任务所涉及的文体是多样化的。以议论文居多,此外有诗歌、小说、散文,有叙事文、说明文、演讲稿、文学短评、综述等。尽管在各类评测中写作板块往往仅能聚焦其中之一二,但不同文体写作之间必然彼此作用、相互激发,其教学意义在于引导学生在这样的写作经历中丰富经验,不断加深对目的、文体、立意、选材、布局、笔墨之间的联动关系的认识,这些经验与认识是单一文体写作训练所无法促成的。

当然,实际教学中真正要落实,据我们的调研情况看,其实困难重重。较为突出的是,课时有限、内容复杂、必须体验三方冲突而形成的矛盾,一时之间难以解决。从学校的课时安排来看,一个单元8—9课时,按照写作教学的常规,作前应有指导,作后应有讲评,但最多也只能有两课时。从写作任务所蕴含的教学内容看,往往具有复杂性。比如必修下册第七单元的综述写作,指导文本《学写综述》提出四项要求,即“全面”“准确”“客观”“清晰”,理解其意并不难,一旦要追问怎么做,那就相当复杂,而对写作教学来说,这一复杂问题又是不得不追问而必须获得答案的。此外,还有学习体验的必要性,没有体验,无法深入理解知识,也无法真正认识方法,而它们恰恰是“学习的获得感”的重要组成部分。然而充分的体验需要时间,这个体验一部分是在课内,一部分在课外,起到关键作用的是课内。就这样,课时、内容、体验三方相互挤压。

二

经过两年市区校联合教研,在已有的课题项目研究、课堂教学展示、教学案例撰写以及专家意见梳理的基础上,目前我们落实单元写作任务的教学策略,概而言之是“聚焦重点,一以贯之”。

“重点”的确定必须经过多方面的考量,有单

元目标方面的,有单元阅读文本、阅读任务之可能作用于“这一次”写作的,有写作指导文本蕴含的写作要求的,必然还有学情的,其中包含学习的课时、学生学习的水平与状态等。就目前的教学实际来看,关注教材写作指导文本,深刻理解其内涵,尤为关键。而既然是“重点”,就意味着往往需要作区分、有取舍,取舍的重要标准来自对课时规则的尊重、对学生学习水平的确认、对学习体验必要性的坚守。

举例来说,必修下册第七单元的综述写作,《学写综述》明确了四项要求。其一是充分搜集,全面反映。考虑到此次综述涉及的是《红楼梦》,文献资料浩如烟海,“充分”“全面”谈何容易。其二是如实引述,务必准确。这涉及的主要是理解、概括能力,它们贯串在各个年段语文学习之中,而不仅仅是在这个单元的“这一次”。其三是力求客观,分析判断。教材提供了判断标准:“要根据代表性、科学性、系统性、创新性等标准对材料进行筛选,还要对材料形成自己的判断。”这从一定程度上增强了操作性,但实事求是地说,“系统性”“创新性”就本次综述任务而言操作难度极高。其四是条理清晰,提纲挈领。主要指向阅读中对材料关系的梳理能力,以及写作中谋篇布局的能力,它们贯串整个语文阅读和写作活动。由此进行整合,从“学写综述”之“首要”出发,提炼重点,最终聚焦于“客观”,并且明确了学写综述之“客观”的内涵:一是客观地概述全貌,二是客观地加以分析。这就暂时地放下对“准确”与“清晰”的关注,将“全面”与“客观”整合起来。

“一以贯之”包含三层意思,它们是:紧扣重点,前后一致;关注过程,把握环节;针对难点,提供帮助。我们仍然以综述写作为例,逐一阐述。

第一,紧扣重点,前后一致。

“前后一致”是指写作任务设计、作前指导、

作后评改与作后讲评,紧扣重点,保持一致。首先是对教材写作任务进行第二次设计,最主要的就是将写作重点转化为写作任务的要求,比如:

查找关于贾宝玉结局的文献资料,写一篇800字左右的综述。要求:

(1)客观地反映各种观点;(2)客观地对具有代表性的观点及其论述加以分析。

这样一方面,根据学情的需要,将单元任务5“设想主要人物的命运或结局”与任务6“写一篇综述”进行了整合;另一方面,明确了本次“学写”的具体的要求。这使教学双方都有了非常清晰的着力点,教能有的放矢,学能学有所求,而不是眉毛胡子一把抓。

作前指导课,针对学生达成这两个要求过程中的难点来设计。“客观地反映各种观点”,难点之一是,要想全面掌握相关文献资料,囊括所有观点,且是在有限的课外学习时间中,这对大部分学生而言是困难的;难点之二在于必须准确地概括各个观点,反映它们彼此间的差异。“客观地对具有代表性的观点及其论述加以分析”,难点主要在于客观分析的标准是什么,如何运用标准来合理地分析。以上难点,有的可以借助由教师提供主要文献资料、限定搜索范围的方式来解决,降低“查找”的难度;有的可以通过提前布置、加强评改、发现问题、课内简评来解决;有的则须调动课堂主要时间,开展学习活动,探索方法,促进体验,深化认识。

教师对综述习作的评改,其标准不再是从主题、结构、材料、语言等方面去确立,而是紧扣本次写作的重点,即“客观”,将任务的“要求”进一步转化为评改的“标准”,学生习作是否能客观地概述关于贾宝玉结局的各类观点的全貌,是否能客观地作出分析,成为评价的重要标准。而习作所反映的、学生在综述写作要求

“客观”方面的困惑与不足,则是作后讲评课力求解决的主要问题。这样就构成了立足单元,围绕写作重点,任务设计、作前指导、作后批改、作后讲评的联动。

第二,关注过程,把握环节。

这一“过程”可分为作前、作中、作后,从教的角度说,一般将指导落在作前和作后。无论是作前还是作后,中间环节复杂。实际教学中的作前指导往往是抓住审题立意、拟写提纲两个环节,而忽略了两者之间的其他环节,比如根据初步立意的需要,进行材料的搜集、梳理、筛选,这就涉及观察、阅读、倾听,与日常生活中的观察、阅读、倾听不同的是,它们都发生在具体而明确的写作任务驱动之下,并且与之保持着高度的相关性。此环节既受审题立意的导引,又反作用于立意,影响着立意的调整、完善;而这种导引与反作用的互动,同样也发生在它与“拟写提纲”环节之间。但对这一环节的指导,从教学现状来看较为薄弱,几乎是一个盲区。因此,“关注过程,把握环节”,目前阶段主要指向聚焦写作重点,关注作前准备过程,把握材料搜集、梳理、筛选的环节。

譬如综述写作的作前指导课。课前,教师聚焦“客观”,设计文献搜集、梳理的任务。针对学情,可以降低搜索的难度,为学生提供相关文献资料;或以此为文献范围,即只综述“这些”;或以这些文献为主,鼓励学生通过搜索补充资料。另一方面,明确要求:概括文献关于贾宝玉结局的观点,在此基础上进行梳理归类;把握具有代表性的文献资料的阐释、论证过程,评估其说服力;此外,把这一过程中的困惑记录下来。课中,教师针对学生搜集、梳理中出现的具有普遍性的问题以及所反映的困惑,诸如概括过程中关键信息的误差、分类整理的方式不够恰当、评估缺乏客

观标准而过于随意等等,组织、推进、指导学习活动,让学生在合作互学中提高个人对于文献资料的认识,优化概括、分类、评估,从而为“拟写提纲”做好更为充分的准备。

第三,针对难点,提供帮助。

这个“难点”与写作重点紧密相关,是学生在任务完成中,围绕写作重点的理解、领会、转化、落实而遇到的困难。就综述写作而言,因为学生这方面学习经验匮乏,难点颇多;但落实综述写作的教学,需要有针对性地收集、梳理、分析学生在“综述写作须‘客观’”这一重点方面的难点。

“帮助”则须注重操作性与启发性。就我们目前的探索来说,主要体现在工具的提供与使用指导上。针对学生的难点,提供工具,一方面启示路径、方法,另一方面促使学生落笔思考,借助思想的外化提升与自己对话、与同伴对话的品质,从而寻求突破。比如在综述写作前指导课中,教师向学生提供“评估记录单”:

文献名称		
内容概述 (观点—理由—证据)		
理由的说服力 (合理性与充分性)	强度勾选	判断依据举例
	①②③④⑤ (弱—强)	
证据的说服力 (合理性与充分性)	强度勾选	判断依据举例
	①②③④⑤ (弱—强)	

它明确了评估的基本路径,即从文献内容概述出发,由理由、证据两个方面切入;明确了这一次指向综述写作的文献评估的主要标准,即“合理性”与“充分性”;明确了评估的基本要求,即要有判断的依据,而不仅仅是感想式、直觉式的判断。学生可借助“评估记录单”,尝试对所掌握的

文献资料展开更为合理地分析,而又能与同伴作更具共性基础、更便于感知的交流,并以此为台阶进一步完善评估,使评估更符合“客观地加以分析”的要求。

三

“聚焦重点,一以贯之”的前提认识,一是课时有限,二是重点突破。语文课程的课时、单元教学的课时、单元写作教学的课时,都是有限的,更重要的是语文教学中的诸多困境其实也并不是增加课时就能解决的。而说到单元写作任务指导,也只有两课时。如果作前指导必须用两课时,那么作后讲评就没有课时,只能借助其他方式来弥补讲评缺失的不足。我们得在有限的课时里,寻找重点,有所突破,不求面面俱到,而求重点突破所能激发的由此及彼、由点及面的效应。

那么,写作重点的整合、提炼、阐释、转化,是否有可借助的支架工具?一些并没有配备写作指导文本的写作任务,如必修下册第八单元的短论写作,包括写作指导文本与之并不完全匹配的单元写作任务,如选择性必修下册第二单元的鉴赏札记配备的指导文本是《语言的锤炼》,同册第四单元的提要写作配备的是《文章的修改》,它们的写作重点应该如何来定位呢?关注写作过程,相对“作前”“作后”,“作中”往往被忽略,如何加强对于学生“作中”的观察、分析、指导呢,尤其在课时有限的前提下?对此,有志于落实单元写作任务、让学生享有获得感的教师个人与教研团队,可以踏石留印,携手共进。

参考文献:

[1]人民教育出版社,课程教材研究所,中学语文课程教材研究开发中心.普通高中教科书教师教学用书 语文:必修上册[M].北京:人民教育出版社,2019:5.