

微型化:写作课程范式的转型

邓彤, 王荣生

(上海师范大学 教育学院, 上海 200024)

摘要:我国写作课程的“序列化”追求已遭遇诸多困境。作为实践性课程,写作课程的设计不应从写作知识系统出发,而应该基于学生碰到的问题与困难确定教学目标与教学内容。基于学生实际需求的微型课程扭转了以往写作课程的设计路径,它立足学生写作的困难,根据学生写作认知水平、兴趣和学习风格来调整写作学习的内容与学习方式。微型写作课程的出现,可能从根本上促进我国写作课程的转型。

关键词:写作课程;序列化;微型课程

中图分类号:G633.34 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2013)09-0038-08

中国现代写作课程自诞生之际就致力于建构一个序列化的课程体系。其间虽也曾出现过对序列化作某种反动的潮流(如20世纪20年代前后杜威、克伯屈思想进入中国后形成的以儿童为本位,强调学生活动,主张“做中学”的写作探索实践),但总体上看,序列化追求始终是写作课程的主流倾向。

究竟应如何看待持续了将近一个世纪的写作课程序列化的追求?一种以序列化、结构化为诉求的写作课程对于写作教学实践究竟产生怎样的效果?对这一课程取向的全面评估也许还需时日,但写作教学目前所面临的重要问题已经说明了序列化写作课程确实存在着严重的缺陷。

一、序列化写作课程取向之批判

自1922年邵爽秋首先提出“科学化的国文教授法”的设想后,我国现代语文教育先驱便不断倡导语文科学化,“为促进学生的国文进步起见,国文教授有大大注重法则的必要;妄用点时髦话来说,就是国文教授的科学化。”^[1]类似声音一直延续到20世纪80—90年代,张志公多次强

调要建立具有“明确而合乎科学的序,以保持知识的连贯性、渐深性,使教学做到循序渐进、环环相扣,步步深入”的语文课程体系。^[2]朱作仁主张“作文训练应是通过有计划、有目的、有指导的写作实践,使学生形成语言表达能力的活动过程。研究并建立作文训练的序列,是提高作文教学效率的需要,是当今语文教学科学化的重大课题。”^[3]吴立岗在《中小学作文训练序列方法浅析》一文中则勾勒了中高年级作文训练的完整序列。^[4]

到20世纪80年代,我国写作课程已经基本建立起一套基于“三大文体”的写作知识系列。这套知识体系在当时“科学化、序列化、逻辑化”思路下不断完善,并结合当时引进的标准化测试,渐渐定型为一套具有知识点、能力点、训练点的严密的“双基”体系。这一时期的写作课程与教学研究主要有三大特点:第一,写作课程知识侧重主题、材料、结构等文章学层面的静态知识的介绍;第二,分解、重组写作课程内容试图体现某种逻辑序列;第三,很大程度上异化为应试作文教学,写作课程内容的元素基本等

收稿日期:2013-03-12

作者简介:邓彤,上海师范大学教育学院2010级博士生,中学语文特级教师,主要从事语文课程与教学论研究;王荣生,上海师范大学学科教育研究所教授,博士生导师。

同于考场应试的写作技巧。

面对这样的写作课程范式，对照目前写作教学的实际状况，我们有充分的理由去追问：写作课程具备并且需要一个严密的逻辑序列吗？我们不妨回顾一下课程史上研究者对“序列化”课程的反思。一般而言，课程的序列性大致有如下三层含义。

第一，一种教学时间的安排。写作先教什么，后教什么，必然会有一个先后安排，这样的序列其实就是教学流程。这样的“序”其实只是时间安排的顺序，属于课时计划，而不是一种学科逻辑的序列。

第二，学科知识的逻辑序列。在学习过程中，确实存在着“不理解 A，就无法学习 B”这样的顺序性。例如，在数学中，不会整数的加减法，就无法真正掌握乘除法，这样的系列顺序其实就是学科内在的逻辑顺序。但写作未必存在这样的系统性或者说写作知识的内在逻辑特征并不特别显著。英国伯恩斯坦从知识的“类别”与“框架”两个维度来分析课程的结构。他指出，数学学科之类的知识具有高度抽象化符号性质，学科知识之间彼此是闭锁的，需要靠一定的逻辑予以综合，这类学科可以称之为“收束型”学科；而社会学科一般以活动与经验为基础，学科内容彼此间是开放的，可以谓之“统整型”学科。不同类型的知识进入课程中之后，如果完全由教育者强制性授予，则该课程为“强度框架”起作用的课程，这类课程具有严格甄别学生学力的倾向；如果选择、组织知识较为自由宽松，则谓之“弱度框架”的课程，这类课程具有容许学生个别化学习的倾向。^[5] 写作学科在总体上属于社会学领域，依据伯恩斯坦的分类，写作课属于“统整型”、“弱度框架”的课程，因此追求有严密逻辑序列的写作课程是不合宜的。写作学习具有强烈的个性化特征，学生的写作学习不是零起点，通常只是在某些方面存在某些不足，因此，写作课程如果有序列，那通常不是写作课程知识的序列而是学生写作能力发展需求的序列。

第三，课程的序列性还可表现为心理系统或顺序，是课程适应儿童思维发展规律的体现。我国写作课程由于刻意追求写作知识的序列化，结果反而导致了写作课程违背了学生写作心理的认

知规律。例如，我国写作课程是按先学写记叙文、再学写说明文，最后学写议论文这一序列来组织的，初看这一课程序列似乎符合儿童心理发展规律（其理据多为皮亚杰的研究：儿童思维按“表象思维—具体思维—形式思维”顺序发展）。然而，这一课程实际上恰恰违背了皮亚杰的基本原理。在皮亚杰看来，幼儿阶段的儿童只具有表象思维；进入学龄期的儿童（7—11岁）其思维水平就已经处于具体运算阶段了，已经能够运用认知运算进行逻辑思维；而11岁以上的儿童则处于形式运算阶段，开始形成比较系统的抽象思维能力。所以，11岁时候的儿童已经发展成为一个能够融合表象思维、具体思维和形式思维这三种心智能力的学习者，学生的心智已经达到“合金”阶段，完全可以同时进行各类思维活动。但是，我国写作课程为追求所谓的“序列化”和“系统化”，把原本具备各类智慧圆融的学习者的学习过程机械僵硬地切分为依次贯穿于三年的写作阶段：初一学习记叙文写作，初二学习说明文写作、初三学习议论文写作。^[6] 换言之，我国写作课程一直试图在一个相当长的时段内反复让“合金式”的学生削足适履地去适应单一化的写作课程内容。这一课程设置大大落后于学生的心智发展水平，也与维果茨基“最近发展区”理论形成了直接冲突。美国写作课程在学习内容上的安排可资借鉴，兹以加利福尼亚州语文课程中有关写作的内容为例。^[7]

年 段	写作目标与内容
六年级	1. 记叙文；2. 说明文；3. 调查报告；4. 读后感；5. 劝导性文章
七年级	1. 小说或自传性记叙文；2. 文学评论；3. 调查报告；4. 劝导性文章
八年级	1. 传记、短篇故事或记叙文；2. 文学评论；3. 研究报告；4. 实用文
九、十年级	1. 传记、自传性记叙文或短篇故事；2. 文学评论；3. 说明性、劝导性文章；4. 实用文

这个写作课程计划并没有设计一个线性的序列分明的课程体系，而是在整个中学阶段中同时让学生学习若干种文体。学生在六年级就已经开始学习各类文体的核心内容，在七至十年级依然学习这些内容，不过增加一些更加具体的文体知

识,学生在五、六年间始终不间断地反复学习运用这些知识。

追求写作课程的序列化是值得商榷的。事实上已有研究者开始质疑写作课程的序列化取向。章熊认为,虽然写作在技能方面是有序可循的,但是,这个序列却不是严密的逻辑序列。他认为写作知识主要属于程序性知识,很像武术中的散打而不像套路,管用却未必系统,写作课程单元内部可以有一定的联系却未必构成严密的逻辑体系。^[8]

斯蒂芬·图尔明批判过人类的“系统性信仰”。他将人类的“系统性信仰”追溯到逻辑数学的连贯性原型——这种原型由数学形式抽象而来,如欧几里得几何学从几条公理推演出整个学科体系。图尔明认为:系统性假定是有害的,因为不仅没有适用于所有学科的整体框架,即使局部框架的系统性这一假设也是无效的。与其将自然科学的内容看成一个严谨连贯的逻辑体系,不如把它看成一个概念的群体。他认为放弃在前在后的序列观点将会使我们放弃那些静态的分析……从而只对课程给出一个更为历史的“电影片式”的描述。^[9]

这种思想为课程编制者指出了一条新的路径,这一路径就是微型课程。

二、微型化:写作课程设计的可能的选择

自泰勒课程理论产生以来,学校课程开发进入一个科学化时代。其特征是课程开设时间较长,基本上以年为周期,课程内容以学科知识为主,强调知识的系统性和逻辑性。传统课程开发长期课程费时耗力;课程开发周期长,课程知识滞后,难以结合学科前沿研究成果;由于过分注重知识的系统性和逻辑性,也对教师教学造成一定程度的束缚,容易挤压教师授课的自由空间,打击学生的求知欲望,使学生产生厌学情绪。在这种背景下,1960年美国阿依华大学附属学校提出微型课程这一概念。^[10]微型课程不根据学科知识以及逻辑体系来划分,主要根据学生的兴趣需求以及教师能力、社会发展的需要来编定。

写作课程之所以需要引入微型课程概念,乃是因为在母语学习背景下,学生的写作学习不是零起点。学生学习写作的过程,不是一个从无到

有过程,而是一个从不太好到较好、从不完善到相对完善的过程。从广义知识论视角看,学生写作能力的不足可以理解为学生在写作知识方面的缺失。对于母语学习者而言,这种缺失一般不是“全局结构”缺失而只是“局部功能”缺失。换言之,绝大多数学生的写作困难通常都只是局部的“梗阻”而非全体的“坏死”。因此,写作课程的基本目标主要是“变构”与“完善”学生的知识结构,而不是为学生重置一套知识结构。因此,如果真的有写作序列,那么该序列一定不是教师心中的构想,也不是写作知识的人为的排列组合;适合学生实际的写作序列一定只能存在于学生碰到的写作问题和困难中,存在于学生的写作行为中。教师只有在认真分析学生的写作样本和学生的写作行为后,才能确定某一特定阶段中迫切要突破的目标,然后根据这些目标确定合宜的写作知识。如此才能设计出适合学生需求的一种“生成性的课程”,也只有这样的课程才能够真正促进学生写作水平的提升。

我们认为,改善学生写作并不需要序列化的全面的写作知识,而只需要对学生写作中的一两处关键困难提供必要的知识支持,就足以促进学生的写作学习。因此,如果能够诊断出学生的写作学习需求,学生的写作知识“变构”就能够顺利进行。

我们将学生写作过程中遇到的问题、困难和需求统称为写作学情。一般而言,对写作学情的了解相对容易。因为阅读的结果只存在于学生头脑里,教师难以了解,而写作的结果是有迹可寻的,学生的作文作为写作结果总可以非常直观地呈现在教师面前。按理说语文教师应该更加容易了解学生的写作学情。但在实际教学中语文教师对于阅读学情与写作学情的态度有着非常奇怪的反差:在阅读教学中,虽然学生对文本的理解是内隐的,是碎片化的,张三与李四对文本的理解教师难以把握,也很难感觉到学生的阅读差异性,但教师总体上还是能相对有效地探测出学生的阅读学情;与之相对的是,虽然写作更容易让教师判断学生的不同,也更需要教师根据不同的学生来选择不同的内容与方法,但教师对写作学情的关注却远不如对阅读学情的关注。这一状况可能与写作课程知识化和序列化的课程取向有

关，因为追求知识序列化的写作课程总体上是无视写作学情的。

根据微型课程理念，基于学生的写作实际困难并对学生写作文本进行恰当分析是建构写作课程的前提。有些学生写作水平已经很高，通常已经不需要教师教了，这时语文教师只需要为他们创造必要的写作环境，鼓励他们读书、写作、投稿，就足以切实提升其写作水平；而有些学生甚至还不通句读，这时教师就只能设法提高他们基本的文书能力（意即将个人思考的内容转写为文字的能力，如运用标点、字词、句子和修辞等能力）；还有的学生遭遇的写作困难主要是缺乏相应的写作主题内容，这时教师只需教给学生主题内容的生成策略即可。可见写作课程是最富有差异性的课程，是最需要差异化对待的课程。

写作课程建构的一个重大转向就是从关注写作知识的序列转为关注学生写作的困难。教师必须通过研究学生的写作行为和写作样本来了解学生写作学习中所遭遇的实际困难并设法予以矫治。由于学生的写作困难通常只是局部的，又由于解决学生的写作困难注定无法毕其功于一役，所以，微型化的写作知识就成为改进学生写作状态的较为合适的选择。

鉴于此，微型写作课程应具备两大特征：一、基于学生的学习需求；二、课程目标与课程内容微型化。微型写作课程不求面面俱到，而是聚焦核心困难，选择核心知识，解决要害问题。由于学生在写作学习过程中要受到时间与精力的种种制约，所以，写作课程知识必须高度简约才能够有效发挥作用，而过于宏大繁复的课程内容则可能使写作学习变成纯粹知识的学习。因此，建构一种规模小，容量少，主题单纯，目标清晰，针对性强、有操作性的微型写作课程就十分必要而迫切。

三、如何设计微型写作课程

微型课程以主题为基本教学单元，此处的单元概念有别于现行课程结构中的单元，它不是根据学科知识及逻辑体系来划分的，而是根据学生问题及需求来编订的。微型课程的价值可以借助目前在国际上流行的“教育超市”这一隐喻得到较好的阐释。该隐喻认为，学校所提供的各类课

程，应该像超市中的商品一样，追求的是实用，是为了满足消费者的需要，而不是为了追求系统性与丰富性。

（一）写作课程目标的微型化

微型写作课程之“微”首先体现在目标的微化。微型写作课程目标注重针对学生的实际需求，以解决学生写作实际困难为最大诉求，而不求面面俱到传授写作课程知识。学生在写作中遭遇的关键性困难就成为微型写作课程的基本目标：多数学生在写作中普遍遇到的困难是微型写作课程的主导目标，少数学生所遭遇的主要困难则构成写作课程的分支目标。微型写作课程的主题总是来源于学生写作中的实际困难和常见不足。

如果教师期望通过教学指导“变构”学生的写作知识状况，就必须聚焦学生的写作关键问题，对学生的写作困难必须微化处理。一般而言，学生的写作问题不会太多，但即使有许多问题，为了教学的针对性和有效性，对于有些问题也不妨暂时搁置，这样可以集中时间和精力解决当下突出的问题或核心问题。学生写作中出现的问题经常是含混芜杂的，总是夹杂着大量的枝节问题，甚至还经常与学生的写作优长交织在一起。写作指导如果发挥作用，就必须针对制约学生写作水平提升的一两处瓶颈问题实施有效干预。如果目标过大，可能难以把握；如果目标过杂，则可能模糊焦点。这就是目标微型化的基本理据。

教师对学生习作的分析就显得至关重要。教师必须在学生作文中仔细甄别其中的关键性问题所在，要对问题进行微化处理，使得问题具体化、明晰化，最终形成指向具体明确的微型目标。许多优秀教师的写作教学都非常关注学生写作困难并据此设计自己的写作教学。于漪曾在三年教学中针对学生的50次写作学习进行了50次作文教学。她根据学生的作文状况，侧重进行某个知识点的学习和练习。她分析学生作文中的问题，不但精细、周到，而且总能指明问题的关键。^[11] 管建刚则认为，作文教学最务实的做法就是认真批阅学生作文，依着学生作文的实际情况，找出问题，再指导或训练，那就是“作后讲评”。^[12] 可见，有效的写作教学通常都是基于学

生的实际问题展开的。

精准研判学生的写作问题是微型写作课程设置的关键所在。确定微型写作课程目标的基本渠道是基于分析学生写作中的主要困难。确定微型写作课程目标基本方式则有如下几种：分析学生作品；同侪会诊学生写作问题；通过访谈了解学生的思维误区。

在日常写作教学中，教师了解学生写作状况一般通过分析学生作品，偶或也有同行之间的会诊；但是，针对某一具体困难对学生进行系统访谈以求了解学情却较为少见。因为教师普遍认为，学生很难说清自己的实际困难或问题症结所在。但是，学生虽然无法准确表达个人写作中的问题，教师却可以通过了解学生对问题的理解和所学生具体采用的方法来了解学生写作的实然状态。这些了解可作为确定微型写作课程目标的基本依据。比如，在如下一次话题写作练习中，学生出现不少问题，尤以偏离话题的现象为多：

生活中有许多未完成的状态，例如，大楼尚未竣工，比赛未到终点，学业尚未完成，事业尚未成就……有人说，这种未完成状态令人倍感压力；有人说，正因为未完成才有多种可能，才充满魅力……请以“未完成状态”为话题写一篇文章。

在作文批阅中，教师发现将近有 35% 的学生在作文中都涉及“残缺美”。有教师对这一现象笼统称为“审题不当”或“偏题”，但在教学中教师发现类似的归因对于改变学生的思维方式没有作用。因为单是“偏题”就有多种情况多种原因，教师无法确定“偏题”的具体原因，就无法对学生问题加以具体化、微型化，自然就不可能对学生实施针对性干预。

教师在分析全班学生作文后发现了学生的思维偏差：既然“未完成”，就是“残缺”的，既然是“残缺”，则自然联想到“维纳斯”，学生据此得出结论：未完成状态其实是一种“残缺美”。但是，这些写作文本毕竟还无法反映学生的深层思维，为什么学生会的思维会从“未完成”径直跳跃到“残缺”呢？教师一时还无法从表面文字中了解学生“偏题”的真正原因，于是便与学生做了分析性访谈。在访谈了部分学生之后发现，学生的思维其实从一开始就出现了偏差，学生径

直将“未完成”理解为“完不成”，其思维流程如下：未完成—完不成—不完整—残缺—维纳斯—残缺美。学生将“未完成”理解成“完不成”其实已经偷换了概念。通过访谈，教师发现，有相当数量的学生在写作中根本没有注意到“未完成”与“完不成”之间根本区别，学生几乎是不假思索地就将“未完成”直接与“完不成”划上了等号。而在这些学生其他作文中，也经常表露出类似的问题：他们对于一些重要的概念或词语，几乎不去认真思考其中细微却是关键性的差异，他们经常说一些似是而非的词语而不去考量其含义是否一致。在学生作文中，存在着大量混淆概念、偷换概念的现象。学生的思维经常在许多相似概念之间不断滑移，这导致其讨论问题经常越界，最后越滑越远。经过这一番分析，教师诊断出学生屡屡发生偏题的主要原因是“混淆相似概念”。在此基础上，教师确定如下微型写作目标：通过辨析相似概念的异同点来澄清概念含义从而防止写作主旨的偏移。在教学中，教师要求学生通过比较辨析相似概念，揭示概念之间的本质区别，厘清模糊认识，达到准确定位、阐明道理的目的。当写作目标从笼统而统之的“偏题”现象具体明确到“辨析相似概念”阶段时，目标就得到聚焦，变得微型化，也更加便于教师指导学生学习了。此时，教师完全不必因为学生写作存在偏题现象就向学生全面介绍关于审题的系统知识，只需要在学生“偏题”的关键点上对学生实施有效的“点穴”式干预即可。

毋庸讳言，目前我们对导致学生写作困难的原因的分析研究还远远不够。教师的写作教学指导通常不是基于学生的写作困难，而是将写作学或文章学理论直接搬运到写作课程与教学之中，或者是呈现一组范文让学生不明就里地盲目仿作，这些完全脱离学生写作学情的写作课程注定无法满足学生写作学习的需求。当然，也有教师能够关注写作学情，但由于缺乏写作学情意识并且也缺乏写作学情分析工具，因此教师经常低估、高估或错估写作学情的现象并不少见。

根据写作教学实际情况看，研制出合适的写作学情分析工具可能是微型写作课程设计的先决条件之一，但目前这方面的研究还相当不足。

（二）写作课程内容的微化

写作课程内容兼有“大空间”与“小世界”两种属性：一方面，随着写作课程研究的不断深入，写作课程内容在不断递增，这使得写作课程越来越成为难以掌握的巨大知识空间（大空间）；另一方面，每位写作学习者在实际写作中所能够有效应用的写作知识资源只是一个有限的小世界。在广大的知识空间与实际运用的小世界之间，迫切需要进行有效的联通，否则，诸多写作知识资源对学习者的而言就如同信息的汪洋大海，最后会淹没写作者。从实际需求来看，那些游离于学习系统之外的，没有与学习者需求相联结的课程资源通常是缺乏实用价值的。因此，提升学习资源实用性就必须与特定的学习者需求相捆绑，从而把学习资源和学习者联结起来，实现易沟通、自组织、可持续的“小世界效应”。^[13] 这就是写作课程内容微化处理的基本理据。

语文教师的专业能力表现在如下层面：他在明确学生的写作困难之后，能够确定解决这一困难的合宜的知识，并且能够将这些知识转化为学生易于接受的明确的知识 and 具体的例子，借此教师可以创生诸多有效的写作课程内容。参照目前微型学习研究的成果，写作课程微型内容的开发大致有如下基本路径：直接利用或改造已有资源；分解或抽取巨型内容；由统一了消费者和生产者身份的特别角色创建生成。^[14] 具体阐释如下。

1. 直接利用或改造已有资源

这意味着教师需要直接从现有的写作课程内容中选取与所确定的微型目标相匹配的课程内容。已有的写作课程内容中，有大量的知识可以直接利用或略加改造后作为微型写作课程内容。

例如，针对学生写作经常出现中心散漫芜杂这一问题，有的写作教材中提供的知识就非常有效，可以直接移用。^[15]

“一字立骨法”——在构思文章时，选择一个和中心思想紧密相关的关键字或句连接文章所有的材料，从而形成文章的骨架。具体可分为“以事物本质为特征”为“立骨”之字、“以事物表现特征为特征”为“立骨”之字、“以事物某种共同点为特征”为“立骨”之字。

“一句经纬法”——以诗歌、炼句经纬全篇，

以人物话语经纬全篇，以概括性句子经纬全篇。

2. 分解或抽取巨型内容

传统写作课程中存在许多宏大的知识，这些知识由于过于宏大，在教学中难以运用，或者由于课程内容杂多，反而淹没了真正有效的写作知识。如能将这些知识加以分解或从中抽取出微型化的知识，对于写作教学指导将产生非常有效的作用。

在写作课程中，类似的“分解”思维屡见不鲜。例如，曾经让许多学生获益的“过程写作法”，其主要特征就是将学生的写作行为分解为可管理、可操作的几个部分：预写作、起草、修改、校订和发表。而其中任何一个环节，如修改环节，如果笼统要求学生修改，就使得写作教学大而无当，只有对修改这一宏大知识进行微化处理，从中分解出较为重要的微型内容，才能指导学生进行有效的修改。为什么我国写作修改教学多集中于“错别字病句”等错误的修改？这其实恰恰在一定程度上证明了“写作修改微型化”的必要性。因为，在作文中，“错别字病句”这些错误是具体明确的，是微型化的，是可以一个个予以准确解决的。只是由于这些问题并非写作关键性问题，所以虽然较为微型化却不能解决关键问题。由于目前我国写作课程中真正合宜的“微型修改课程”尚未建构，教师在教学中就只有被迫让学生修改这些较为细节的修改，如果教师能够就“论点和论据、首尾与呼应、段落衔接”等较高层级上的一两处错误指导学生修改，则其修改效果一定会显著增加。

3. 由统一了消费者和生产者身份的特别角色创建生成

这是微型写作课程的最大特点所在。微型写作课程主要是基于学生写作实际问题确定课程目标，基于课程编制者的实际水准确定课程内容。当前课程开发越来越强调“使用者开发”，微型写作课程就是融合了课程消费者与课程生产者这两大要素之后的产物。

例如，学生在进行空间描写时经常出现描写混乱等问题，教师经过分析发现，学生在描写空间事物时面临的主要困难在于：作者必须“把同时感受到的事物（空间）分先后（时间）组成线性表达程序”，但是，线性的表达往往不易“使

读者在头脑中重现空间位置”，正是由于这一矛盾造成了空间描写的困难。如何解决这一写作困难呢？目前的写作课程并没有提供必要的知识。作为写作教师，章熊受“参照物”理论启发创生了恰当描写空间事物的微型知识内容：以某一空间中的某一物体为参照物，围绕这一参照物按一定顺序描绘周围事物，从而将立体空间事物转化为便于进行线性描写的事物。经过教学验证，这样的知识非常有效地解决了学生空间描写次序混乱的现象。这一知识的消费者是教师，生产者也是教师，是一种真正的微型写作行动研究。

总之，“微型化”适应了写作课程作为能力课程的基本特点。微型写作课程目标单纯，内容明确，环节清晰，非常便于课堂教学、活动、检测、反馈。

（三）写作教学支架的微小化

我国中学写作教学课堂上一般有写前指导，也有写后讲评，但在最为关键的写作过程中，教师的指导却经常缺失。在微型写作课程设计与实施过程中，教师必须扮演课程设计者、课程内容呈现者和写作学习帮助者等多重角色，教师必须根据写作学习的需要为学生提供不同形式的支架，为学生的写作学习创建“有援”的学习环境。

“支架”一词是以建筑工程中使用的脚手架作类比，用来描述促进学习者从被动学习走向独立学习的工具。支架理论认为，儿童能力的成熟是不同步的，那些还没有成熟的能力不能参与问题解决，因而教师提供的支架有助于使学习者借助支架完成任务。认知负荷理论认为，学习过程中的各种认知活动均需消耗认知资源，若学习活动所需要的资源总量超过个体所具有的资源总量，就会引起认知资源分配不足的问题，从而影响学习的效率，这就是所谓的认知超载。写作学习显然是一种复杂认知活动，其中包含众多认知内容，这些内容往往会超出个体所拥有的认知资源总量。在一定程度上，学生的写作困难，很可能与高认知负荷密切相关。^[16]而微小化处理写作课程目标及课程内容并相机提供必要的学习支架，其实质就是能够帮助学生降低认知负荷，以便集中精力关注有限的目标，从而有利于写作学习的深入开展。

微型写作课程在设计支架时，需要在研判写作学情的基础上，分拣出最需要解决的关键问题作为课程目标，而对于在学生写作学习起重要作用但却不是目前课程目标的学习障碍，则通过设计支架帮助学生迅速过渡，避免学生在次要问题上过分耗费认知资源而妨碍主要目标的实现。设计支架的方式很多。目前，一般将学习支架分为三类：1. 接收支架——帮助学生收集写作内容（概念图、词汇表、时间线）；2. 转换支架——帮助学生将所获得的内容加以转化（抽象、比较、改写、重组、修正等）；3. 产品支架——帮助学生将所理解所创造的内容顺利表现（大纲、报告、示意图等）。^[17]教师可依据实际需要，选择其一作为课堂教学支架。

参考文献：

- [1] 沈仲九. 初中国文教科书问题 [J]. 教育杂志, 1925: 17.
- [2] 张志公. 张志公语文教育论集 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1994: 66.
- [3] 朱作仁. 小学语文教学法原理 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1988: 498.
- [4] 吴立岗. 以儿童语言交际功能为主线构建小学作文训练序列（上、中、下）[J]. 河北教育, 1994（9, 10, 12）.
- [5] 钟启泉. 现代课程论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2012: 238—240.
- [6] 中华人民共和国教育部. 全日制义务教育语文课程标准（实验稿）[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001.
- [7] 董蓓菲. 全景搜索：美国语文课程、教材、教法、评价 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 49—55.
- [8] 章熊. 我的语文教学思想历程 [J]. 课程·教材·教法, 2011（10）.
- [9] 基斯·索耶. 剑桥学习科学手册 [C]. 北京: 教育科学出版社, 2010: 309.
- [10] 江山野. 简明国际教育百科全书·课程 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1991: 47—48.
- [11] 于漪. 于漪老师教作文 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 3.
- [12] 管建刚. 我的作文教学主张 [M]. 福州: 福建教育出版社, 2010: 66—69.
- [13] 胡小勇. 信息化环境的“小世界”现象与学习资源设计研究 [J]. 远程教育杂志, 2009（1）.

- [14] Arnaud Leene. The MicroWeb-using microcontent in theory and practice [DB/OL]. http://www.microlearning.org/micropres_07/ml2006,presentation_leene.pdf 2007-09-19.
- [15] 诸灵康. 初中作文学本(九年级分册) [M]. 上海: 上海教育出版社, 2012: 61-62.
- [16] 朱晓斌. 写作教学心理学 [M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2007: 57.
- [17] 邓静, 等. 再探学习支架 [J]. 上海教育科研, 2008 (9).
- (责任编辑: 周国华)

Minicourse: Writing Course Paradigm's Transformation

DENG Tong, WANG Rongsheng

(College of Education, Shanghai Normal University, Shanghai 200024, China)

Abstract: While pursuing “serialization” of writing course, we have met a lot of dilemmas. As a practical subject, writing course should not focus on imparting writing knowledge system, it should adjust teaching aims and content according to the needs of students. Based on the needs of students, minicourse has changed the traditional design method. Minicourse is based on the difficulties students meet in writing, and adjusting the content and learning method according to students' writing levels, interests and learning styles. Miniwriting course would fundamentally promote the transition of writing course in China.

Key words: writing course; serialization; minicourse

动态

2013 年美地方学区十大要务，优先提高课程标准

美基础教育著名刊物《教育周刊》(Education Week) 经过对全美 5 万学区教育政策制定机构——“学区教育委员会”成员的抽样问卷调查和采访，发表了题为《2013 年学区委员会成员十大要务》(10 Things School Board Members Should Do in 2013) 的文章，为地方学区 2013 年工作重点提出参考建议，其中将提高课程标准，改进学习方式、提升教育质量作为优先改进的工作。

十大要务具体如下。第一，设定高标准。(1) 采用更高的知识、技能标准，为学生升学和就业做好准备；(2) 采用有效证据，客观反映教育标准实施的效果；(3) 决策人员充分掌握有关学生学习和发展的各方面信息。第二，展开创新教学的讨论。(1) 认真研究有关学生学习的综合性报告；(2) 认真研究怎样建设高质量的教师队伍；(3) 掌握新型学习模式的研究成果；(4) 同教师和社区有关人员保持沟通，了解他们关注的焦点。第三，支持建立创新型的学校。第四，建立技术型学习和管理模式。(1) 运用媒体广泛听取意见；(2) 召开开放的数字化会议；(3) 公开发布政策建议并广泛征求意见；(4) 支持与学区代表、组织和机构的协商和讨论。第五，征询普及数字化学习方式的计划。(1) 讨论数字化学习环境议题；(2) 考虑采用自带设备数字化学习方式；(3) 支持建立各种数字化学习伙伴关系，建设宽带网络。第六，征询在线学习计划。(1) 州和学区应该致力于拓展全日制或部分时间制在线学习计划；(2) 支持所有高中生努力借助在线学习方式完成外语学科或者科学数学工程技术学科的 AP 课程。第七，征询综合学习计划。支持每个学校建立综合学习模式，使每个学生都能进行个性化的学习，并得到最优秀教师的指导。第八，征询弹性学习计划，创新学制和教学形式，充分发挥学生潜力。第九，高效利用教育开支。第十，向州政府建议创新财政投入模式。

(本刊记者)