

“统编教材使用：挑战与突破”之一 | 程翔：谈统编本初中《语文》读写能力的衔接和迁移

原创：程翔 中学语文教学 8月31日

编者按：2017年秋季学期起，统编《语文》教材在全国推广使用。教材建构了“三位一体”的教学体系，引发语文课堂教学变革，也带来教材使用的新挑战。陆续推送的三篇文章围绕教材中的读写能力衔接和迁移，“活动·探究”单元教学以及“积累拓展”板块使用等话题展开研讨，以期给语文教师恰当使用统编语文教材带来启示。

【摘要】读写能力的衔接既体现在读和写两种行为之间，也体现在读写各自内部的学习过程中。衔接既有显性的，也有隐性的，应分别采取不同的教学方式。编辑意图是基础，教学能力是关键。教学能力主要体现在对学科素养的理解和把握上。教师的教学必须建立在学理的基础之上；学理是读与写衔接的“媒介”，更是实现迁移的“路标”。将教材中的写作内容转换成程序性写作知识，是落实学理的具体体现。

【关键词】读写能力 衔接 迁移 学理

笔者是人民教育出版社教材编写委员，有幸参与了统编本初中《语文》教科书的编写工作，对此套教材的编写思想有一定的体会。三年来，笔者一直在初中执教这套教材，在落实编写思想的过程中，有很多切身感受。我这样一个编者加教者的身份，比单纯的编者或单纯的教者多了一个视角。下面，就这套教材读写能力的衔接和迁移谈一点个人的体会。

统编本初中《语文》课本在处理读与写的关系上，突出了二者衔接的编写意图，目的在于实现读写之间的有效迁移。六册《语文》共安排了32个阅读单元，配套安排了32次写作活动；阅读和写作两条主线贯穿始终，构成了教学内容的主体，线索清晰，分布合理。这一特点相比以前的教材是一个很大的进步，体现了更加成熟、科学的读写体系。

不过，教材与教学之间还是有很大差异的，理想的教材，不等于理想的教学。如果说教材已经实现了读与写的有机衔接，那么教学则需要教师首先理解这种衔接，进而通过教学行为实现读写能力的迁移。

本套教科书在体现读与写的衔接上，表现为两种情况：第一种是文体上的衔接，是显性的，一线教师很容易理解。第二种是写作行为上的衔接，是隐性的，需要教师做些整合的工作。

先说第一种情况。八上第一单元，选了《藤野先生》《回忆我的母亲》《列夫·托尔斯泰》《美丽的颜色》四篇文章，除了《藤野先生》，其余三篇都属于人物传记。所以，本单元配

套安排了一次“人物传记”的写作活动。“写作导引”中，既介绍了人物传记的一般特点，也与本单元相关课文进行了衔接；随后的“写作实践”提供了三项写作内容：写自己，写亲人，写同学，任选其一进行写作。整个设计明显体现了阅读与写作的衔接意图。再比如八下，有一个游记单元，选了《壶口瀑布》《在长江源头格拉丹东》《登勃朗峰》《一滴水经过丽江》四篇文章，都是游记散文。配套写作活动安排了“学写游记”。“写作导引”中，介绍了游记的一般特点，并与本单元相关课文进行了衔接。随后的“写作实践”提供了三项写作内容，学生任选其一。这样的设计，阅读与写作的衔接是十分明显的，是课文文体与写作文体上的衔接，师生一看便知，落实到位并不困难。

再说第二种情况。编写教材，不可能做到课文文体与写作文体完全对应，有时是阅读与写作行为的衔接，是局部衔接，教师在教学时要做些调整，于是这种衔接关系就不如前面那样明显。比如七上第一单元的课文是《春》《济南的冬天》《雨的四季》《古代诗歌四首》，而写作单元则安排了“热爱生活，热爱写作”。“写作导引”是这样写的：

也许有些同学不喜欢写作，拿起笔来觉得无话可说。其实，写作不是什么“高难动作”，而是生活中与人沟通、交流、分享信息的一种方式，就像我们平常说话一样。写作就是用笔来说话。

.....

读完此篇“写作导引”，会发现与本单元所选课文与写作文体衔接不明显。记得在编写这个单元的时候，大家考虑到这是学生进入初中后第一次写作活动，不一定非与文体挂钩不可，而应该站在学生写作行为、情感和态度衔接的角度来设计，引导学生深入认识写作行为，特别是从生活与写作的关系角度，激发学生热爱生活，热爱写作；引导学生学会观察、积累；引导学生想一想，最近发生在身边的事情，哪件值得写进作文里。后面的“写作实践”提供了三项内容：1. 观察由夏入秋自然景物和人们的变化；2. 刚上初中，来到新校园，走进新教室，见到新老师，结识新同学，写一些自己的见闻、感受和想法；3. 写自己成长过程中感触最深的内容。这三项内容，表面看似乎与文体关系不大，深入想一想，还是有很多联系的。比如《春》《济南的冬天》《雨的四季》都能与“秋天”衔接，而且都表现出作者热爱生活的情感。写新校园，也能与课文中的写景文字衔接。课文中的内容都源自作者细心的观察和深刻感受。这种衔接，不是文体的，而是思想的；不是表层的，而是内里的；不是一个点，而是一条线。如果把六册阅读单元中的课文内容、文体与写作活动列表统计的话，那么，其衔接关系也就更加清晰了。先看阅读：

统编本初中《语文》阅读单元内容与文体列表

显而易见，统编本《语文》阅读单元的组合，体现的是内容（主题）与文体合一的主线；

到了九年级，文体主线更加明显一些。这样编排，既考虑到学生的接受心理，也体现了立德树人的原则。这样编写，也必然会出现显性与隐性两种衔接方式，要求一线教师要根据不同情况，分别采取不同的教学方式。再看写作：

统编本初中《语文》写作活动列表

必须指出的是，理解了读与写的衔接关系后，不一定能引导学生写出好的文章。这里有一个很关键的问题，就是教师如何去“教”。所谓的迁移，不是说学生读了、教师讲了，学生就能够写好。教师要激发学生写作的积极性，使之产生写作欲望。如何激发呢？一定要结合学生的生活。比如写游记，需要结合学生自己的旅游生活，处理好“游踪”和“游感”之间的关系。要在“游感”的基础上写游记，而不是单纯的写景。教师可以问学生：“你们以前在游览参观过程中产生感受的举手。”估计有的学生不举手，缺乏感受，那么写出来的游记很可能是流水账，就是“写作导引”中批评的那一种。如果学生说有感受，教师就要让学生说一说，是什么感受，值不值得去写。这是写作前的准备过程，很有必要。经过准备后，学生再动笔写，就可能达到要求了；这也是初中游记写作与小学游记写作的区别。

有的同学写游踪、景物、叙事，似乎还可以，但写“游感”就感觉困难了。这就是初中写作与小学写作的不同。初中学生多数理性思维发展尚未形成，难以从形象思维向理性思维跨越。这很正常，教师不要急于求成，要善于通过阅读来提升学生的理性思维。以梁衡在《壶口瀑布》中的“游感”为例：

黄河博大宽厚，柔中有刚；挟而不服，压而不弯；不平则呼，遇强则抗，死地必生，勇往直前。正像一个人，经了许多磨难便有了自己的个性；黄河被两岸的山、地下的石逼得忽上忽下、忽左忽右时，也就铸成了自己伟大的性格。

这几句写得很精彩，是文章的“灵魂”，是作者写作的动力。教师要引导学生反复诵读，深入体会，把文字背后丰富、深邃的意蕴咀嚼品味出来。

教师还应该强调，“游感”要与“写景”相呼应。有的学生虽然写了“游感”，但与前面的“游踪”“写景”和“叙事”对应不上。王国维说：“一切景语皆情语。”这句话放在游记中十分恰当。写景的文字是受“游感”支配的，写景为写“游感”做铺垫。学生以前学过《白杨礼赞》《爱莲说》，尽管不是游记，但景与情的关系是一样的。明白了这个道理，就掌握了语文学科的一个“素养点”。之所以称之为“素养点”，就在于它是经过长期反复学习才能领悟并掌握的。学生一旦掌握，就会阅读这类文章了，就会写作这类文章了。从这个意义上讲，读和写的确是相互衔接的，也是相互迁移的。

不过，学生的阅读能力和写作能力不是平行发展的。有的学生阅读能力强，但写作能力弱；有的学生写作能力强，但阅读能力弱。这说明读和写的衔接又是各自独立的。对这部分

学生，教师要注意从读和写各自不同的发展规律上去引领。阅读能力和写作能力都有一个相对独立的体系。尽管统编本初中《语文》对这两个独立的能力体系还没有完全建立起来，但目前教科书所显示的体系，是许多专家和一线教师努力探索的结晶，是可贵的成果，具有实用价值。如果我们把阅读能力体系梳理出来的话，显示如下：

统编本初中《语文》阅读能力体系列表

过去，我们习惯把它们称作“知识点”和“能力点”，现在可以称作“素养点”。笔者之所以称“点”，是想将其量化，由“点”成“线”，由“线”成“学”。这些“素养点”体现了阅读的基本规律，体现阅读学内部逻辑构成的要素。语文阅读学之所以能够成为一门学问，就是由这些要素支撑起来的。当然，统编本初中《语文》体现得尚不全面，它的全貌应该由基础教育阶段十二年的语文教科书体现出来。

这些“素养点”有没有先后顺序呢？有没有逻辑上的层级分布呢？这是语文学科的科学性难题，不容易说清楚。但是这些内容事关语文学科核心素养，一线教师教语文，教阅读，教写作，最核心的任务就是教这些内容。笔者一直试图把它们梳理出来，使之呈现出逻辑分布的层级状态。但目前尚未完成，也许根本无法完成。笔者把这些“素养点”称作“学理”，想逐一解说，并转换成程序性知识，便于一线教师操作。这些“学理”在小学阶段很少接触，初中阶段呈现轮廓，高中阶段更加清晰，最终形成“素养”，即能力。比如初中生开始学习“意象”，九下阅读单元中，选了舒婷的《祖国啊，我亲爱的祖国》，诗中“破旧的老水车”“熏黑的矿灯”以及“神话的蛛网”“雪被下古莲的胚芽”“洁白的起跑线”等，都是关键意象，含义深刻，是学习的重点。这些内容，在小学阶段并不接触，或者很少接触。

那么，小学生的阅读与初中生的阅读具有怎样的衔接关系呢？笔者曾经多次给小学生上语文课，感觉他们对文学阅读的基本规律尚不能掌握，仅仅理解了诗文的表层含义。比如阅读袁枚的《苔》，多数学生不能通过表层的“花”进入到深层的“人”，他们能做到的是背诵和默写，达不到真正理解，更谈不上文学鉴赏。到了初中，文学阅读就上了一个台阶，必须进入到深层意蕴。袁枚表面上写“花”，真正用意是写“人”。这就涉及对“托物言志”“比兴寄托”手法的掌握，这是文学阅读的关键。统编本初中《语文》教科书七下专门安排了一个阅读单元，来训练这个“素养点”。另外，八下还选了《关雎》一诗，颇能体现这个“素养点”的意义和作用。《关雎》一诗，表面上写爱情，怎么教呢？请看笔者和学生的一段对话：

师：《关雎》这首诗写的是什麼内容？

生：写恋爱。

师：同学们写不写这样的作文？

生：不写。

师：为什么？

生：思想不健康。

师：既然思想不健康，我们为什么要学《关雎》呢？

（生面面相觑，无法回答）

这段看似滑稽的对话，其实反映了学生在阅读上的欠缺，也恰恰显示了初中阅读教学的必要性，也关系到小学阅读教学与初中阅读教学的衔接。

笔者认为，衔接，既可以是“顺接”，也可以是“转接”。“顺接”，就是提高、完善；“转接”就是否定、重建，具有启蒙意义。对待《关雎》一诗，就需要“转接”。教师要引导、启发学生，写恋爱不一定是思想不健康。恋爱婚姻，是人的基本生活，而且是美好的生活，完全可以写。但是，《关雎》不是一般的恋爱婚姻之作，而是写“君子”和“淑女”的爱情之作。《诗经》是儒家经典，体现了儒家的爱情婚姻观。“君子”配“淑女”是古代树立的婚姻典范。诗中写思念之苦，表达了爱之深，思之切，很感人，绝不是什么“思想不健康”。美好的爱情是婚姻的基础，美好的婚姻是家庭幸福的基础，家庭幸福是社会安定的基础。儒家认为“夫妇，人伦之始也。”——这就是“诗教”。这样的文学阅读观，在小学几乎不存在，在初中就显得很重要了，并形成初步的阅读理解能力，到了高中则应该成为学生的基本素养。文学素养是长期形成的，高中阶段基本成熟，初中阶段奠定基础，非常重要。

那么，非文学作品的阅读素养如何培养呢？笔者认为，也必须依据“学理”。无论是文学阅读，还是非文学阅读，都有规律可循，有方法可传授。这里的规律和方法就是“学理”。循着学理去教，才能衔接得好，实现迁移。阅读教学的任务就是把学生从非专业读者培养成专业读者，起码也是一个“准专业读者”。统编本八上第五单元选了《中国石拱桥》《苏州园林》《蝉》《梦回繁华》四篇说明性文章。笔者针对本单元的特点提出了“目录句”和“对应段”的概念。笔者认为，古今中外的文章，有一个突出特点，就是用“目录句”架构整篇文章，体现“纲”的作用，然后使用“对应段”一一展开，纲举目张。掌握了这个“学理”，阅读这个单元的几篇文章就容易多了。再进一步说，掌握了这个“学理”，写作也就变得容易多了。比如，让学生借助这个“学理”自读罗素的《我为什么而活着》，或者去写一篇《我们的校园》，就不是什么难事了。这就要求教师的教学，必须建立在“学理”的基础之上，“学理”是读与写衔接的媒介，更是实现迁移的路标。

至于小学和初中写作能力的衔接和迁移，笔者认为，在叙事和写景方面，小学毕业生已经具备了相当的基础，到了初中重点是要系统化。首先是文体的系统化，其次是写作知识的系统化，尤其是程序性知识的系统化。统编本初中《语文》在写作体系的构建上具有突破性

的进步，具体内容请参见上面的“统编本初中写作活动列表”。除此之外，统编本初中《语文》还安排了新闻写作和演讲稿写作。整体来看，这已经是一个相对完备、科学的写作体系了。关键在于，一线教师如何使这个体系真正落地，富有实效。笔者认为，首先要将教材中的写作内容转换成程序性写作知识，即借助“学理”，使写作理论具有可操作性；其次是实现“全程训练”，即由“准备阶段—写作阶段—讲评阶段—修改阶段”构成完整的写作教学过程，把简单的作文书写行为变成真正的写作教学行为。迁移，必须通过实践，也就是通过学生的亲身体验，在体验中出错，纠错，从而走向完成。

以上就是笔者对统编本初中《语文》读写能力的衔接与迁移的一点粗浅体会，敬请批评指正。