

高中语文读写联通教学样态与实践研究

孙忠华

摘要：当下，学生的语文学习存在阅读与写作经验不能双向联结、阅读与写作资源不能多向勾连、阅读与写作个性没有充分激活等问题。依据语文课程标准、基于“联通主义”学习理论、追求回归学科本质的“读写联通”教学主张，通过“读写联通”教学创新实践解决相关问题：建构文体表征、文本内核、文辞技法等的系统联通，通过微型读写、专题读写、研究性读写三种样态实现文本与文本、阅读与写作、语文学习与生活的经验联结，旨在形成结构化的学习掌握模式；凝练学能叠加的读写联通实践策略，构建以评促学的能力评价路径，形成学科育人导向的高中语文读写教学改革实践方案。

关键词：高中语文；读写联通；教学样态；实践策略

《普通高中语文课程标准（2017年版2020年修订）》（以下简称“新课标”）指出，要“通过梳理和整合，将积累的语言材料和学习的具体学习方法与策略，并能在语言实践中自觉地运用”^{[1]6}，“可通过多样的语文实践活动，融合听说读写，跨越古今中外，打通语文学科和其他学科、语文学习和学生的生活世界”^{[1]42}。由此可见重视言语经验转化、融合阅读与写作的必要性。叶圣陶也曾指出：“读与写关系密切。善读必易于达到善写，善写亦有裨于善读。二者皆运用思考之事，皆有关学科知识与生活经验之事，故而相同。”^[2]这段话深刻说明了阅读与写作的重要关联，也透辟地指出阅读与写作要借助思考、关联生活，才能深入学科本质，实现育人价值。因此实施读写联通教学重要且迫切。然而，在当下的高中语文教学中存在一系列问题：学生的阅读与写作经验不能双向联结，符号意义的转化能

力不足，导致迁移发散受阻；阅读与写作资源不能多向勾连，认知图式的建构能力不足，导致学习效能不高；阅读与写作个性没有充分激活，创新潜能的激发内力不足，导致个性丧失。

为解决上述问题，语文教师应将“读”与“写”的意义交融，在语言建构与运用中培养学生的综合素养；将“读”和“写”有效联通，体会“读”和“写”的内在联系，将“眼中之物”真正转化成“笔下之物”；培养学生的建构能力，提供能够支撑其从读到写再到拓展阅读的资源，形成序列化、过程化的指导；激发学生创新潜能，从读写能力迁移走向读写思维的重构，走向关注真实生活情境和交际语境的灵活应用。

一、高中语文读写联通教学的基本特点

读写联通教学是以“联通主义”学习理论为理念和方法指导学生学习的教学观。西蒙斯“联通主义”（connectivism，又译为关联主义、连

通主义等)学习理论认为,学习不仅强调建立与已有节点之间的连接,还强调在学习过程中创造新的节点,并与之建立连接,促进知识的生长。^{[3]16}即学习是网络结构中的关系和节点的建立和重构,从而形成资源网并用以解决真实问题的过程。据此,所谓高中语文“读写联通”教学,即教师依据课标精神、学情,结合教材思想,搭建学习支架,使学习者能够将习得的阅读写作信息流连接,进行结构化重整,形成个性化的经验体系,自主解决问题。具体而言,要建构文体表征、文本内核、文辞技法等的系统联通,通过微型读写、专题读写、研究性读写实现文本与文本、阅读与写作、语文学习与生活的经验联结,旨在形成结构化的学习掌握模式,以素养培育、实现学科育人为终极目标。高中语文读写联通教学的特点可以归纳为如下几个方面。

(一) 双向联通、双促进的教学思维

“言语信息的输入和输出互为起点。”^{[4]81}“互为起点的言语信息加工心理模型也就决定了读写之间的迭兴交替,迭代交融。”^{[4]82}读写联通教学改变单向“以读导写”的教学思维,实现阅读和写作的双向联通和双向促进。读写双向联通的关键在于,在阅读时能够进行写作图式的转化,在写作中能对阅读图式再认知。西蒙斯提出,联通主义学习发生的两大关键为寻径(wayfinding)和意会(sense-making)。^{[3]12}据此,读写联通教学着力研究读与写的联通点,建构学理化、逻辑化的联通路径,引领学生面对新情境、新问题能够与已有经验建立连接,甚至创造新知识。

(二) 多维贯通、系统化的教学内容

郑桂华认为,以往“以读促写”的写作指导效果不理想,究其原因,是教材中“以读促写”设计缺乏系统性,没有给教学以有力的支撑。^[5]同理,读写联通教学也应设计系统化的教学内容。“系统化”是指构建教学设计系统,实现多维贯通:从单一能力点到系统能力线、立体化网状能力结构,从单文本到多文本、多媒介,从单一文体到多文体、多语体。“系统化的教学内容”包括贯穿高中全学段的基于微情境、单一能力点的微型读写,统整多文本、多材料,从主题、文体、结构、技法、语言等方面进行系统训练的专题读写,以及基于学生兴趣和未来发展需求的研

究性读写。

(三) 深度勾连、结构化的教学方式

阅读,是从书面语言符号向内在心理转化的认知建构;写作,是从内隐思维向语言表达转化的意义建构。读写联通教学要进一步回归语文学科本质,将语言学习素材与运用范例相结合,从文本阅读中丰富学生的语言信息,激活学生的内隐思维;通过写作进行言语表达的认知图式建构,促进学生的逻辑性、批判性和创造性思维能力发展。王荣生指出:“以阅读、写作为主体的语文学科,主要是过程技能维度。”^[6]因之,读写过程的迁移方式至关重要,应探索读写深度勾连的结构化教学方式,尤其是探索促进学生既有经验重组、建立新的联系、应用于新情境的方式,从而实现触类旁通、举一反三、活化思维的目标。

二、高中语文读写联通教学的三种样态

统编高中语文教材以单元学习任务为核心,以积极的语言实践活动为路径,强化读写融合。因此,语文教师要思考新的读写教学样态,提升学生的读写关键能力。笔者依据新课标学业质量水平要求,根据不同学段、不同学情特点,确定“微型读写—专题读写—研究性读写”的实践样态,以分别实现“夯实学科基能、丰润育人功能、激发创新潜能”三项梯级目标。下面以统编高中语文教材必修上册第六单元为例,从中观层面探求三类课堂的基本样态。

(一) 定点突破的微型读写实践

针对学生阅读与写作经验不能双向联结的问题,教学中可以根据认知负荷理论,开展微型读写实践。微型读写依托教材中的单篇或者群文读写资源,针对学生的学习困难,重点进行积累性、评论性、模仿性、生发性的微型读写实践,力求夯实学生的读写基本能力,由点到面,为专题读写和研究性读写打下基础。在微型读写中,教师可以利用教材文本资源,系统设计微读写任务,读写能力点涵盖阅读写作的基本要素和基本技能。

微型读写是模块化课堂,是单篇或群文阅读课中的某一环节,或者课前、课后任务。教师围绕单元学习任务确定读写联通教学目标,整合文

本资源,根据文本核心价值点确定某一读写能力点,设置微情境写作任务,学生在5—15分钟的短时间内,完成50—300字的写作。微型读写是面向全体学生的必修课程内容,其操作流程是“微素材—微情境—微目标(达成评价)—微活动—评价展示”。

统编高中语文教材必修上册第六单元属于“思辨性阅读与表达”任务群,人文主题为“学习之道”,读写关键能力为“议论的针对性”。单元共六个语篇,都充分体现了论证的针对性。依据新课标和教材文本,笔者在教学中围绕“议论的针对性”开展“模仿性微读写”实践。先确定微素材为《反对党八股(节选)》第二段“党八股的第一条罪状”,对其说理逻辑进行研读,重点借鉴其论证的针对性、严密性和逻辑性。再设计微情境:班级公众号“时评专栏”拟推送微时评内容,请借鉴《反对党八股(节选)》第二段“党八股的第一条罪状”的说理逻辑,进行微时评写作,不超过300字。学生对照评价标准(见表1)完成微时评写作任务,并进行交流展示,由此也加深了对本单元其他文本论证针对性的阅读理解。

表1 模仿性微时评写作评价量表

内容	等级				修改意见
观点鲜明,见解独到	A	B	C	D	
论证有针对性、思辨性,讲究逻辑性	A	B	C	D	
语言准确简明,讲究艺术性	A	B	C	D	

(二) 系统提升的专题读写实践

针对学生读写资源不能多向勾连的问题,可以依据新课标和教材单元学习任务,进行专题读写实践。专题读写指多文本、多材料情境下的阅读与写作:阅读是写作的素材技法积淀,也是写作主题的生发点;写作是阅读的结构化习得与内化。专题读写要根据不同单元主题,在一定的学习节点,结合学段文体的写作要求,按照一定的技法程序进行,主要针对高中的800字大作文训练。教学中,教师应搭建转换支架,使学生在微型读写单一能力点训练的基础上,进行系统化、进阶化的专题读写,建构文本之间的联通,形成

图式结构。

专题读写是对文本进行统整,从主题、文体、结构、技法、语言等方面进行多向度勾连的系统读写训练。其中,主题是依托教材单元人文主题及学生发展核心素养内涵确定,涵盖自我发展、社会发展、时代精神三大模块:高一阶段为自我发展主题,包括青春飞扬、热爱劳动、学习之道、自然情怀、诗意人生、媒介素养;高二阶段为社会发展主题,包括科技创新、文化传承、乡村振兴、生态文明、命运共同体、高质量发展;高三阶段为时代精神主题,包括家国情怀、悲悯意识、百年奋斗、使命担当、革命文化、英雄楷模等。文体包括记叙性、议论性、应用性三大文类。结构包括记叙性文类的情节安排、议论性文类的论证结构以及开头、过渡、结尾等特殊段落写作逻辑。技法包括叙事、抒情、描写、虚构艺术与说理方式。语言包括修辞、遣词、炼句等必备知识。专题读写也是面向全体学生的必修课程内容,学生经过序列化、体系化训练,实现素养提升。其操作流程是“阅读资源(阅读素材、社会热点素材、学生习作资源等)—情境任务—读写目标(达成评价)—读写实践(初稿—分析—修改)—展示提升”。

统编高中语文教材必修上册第六单元专题读写任务在前述微型读写基础上进行,确定读写目标为“议论的针对性和概括性”。阅读资源为本单元教材文本和类文阅读等群文素材,设计情境任务为:复兴中学团委将组织以“出发·跋涉”为主题的征文活动,请结合材料写一篇文章,体现你的认识与思考。学生对照达成评价(见表2)进行读写实践,从初稿到小组分析再到个人修改,进行展示,实现提升。

(三) 创新发展的研究性读写实践

为满足未来社会对人才的需求,语文教学应根据新课标、新教材、新高考评价体系对学生创意读写、多文体读写、“全面而有个性发展”的要求,开展研究性读写实践。研究性读写旨在丰富学生的言语图式,发展思维,激发创新潜能。主要借助读写工作坊、创意支架开展实践:一是教师探究读写教学的深层关联,使学生从能力迁移走向读写思维的重构;二是关注真实生活情境,由注重主题建模、结构建模走向交际语境中

表2 “议论的针对性和概括性”评价量表

评改人：		评改日期：			
题目：					
综合评价：					
内容	等级				修改意见
针对材料提出明确的观点，观点合乎情理，有启发性。观点提出位置鲜明突出	A	B	C	D	
针对观点，对核心概念、做法、意义等方面进行概括性论证阐释	A	B	C	D	
分观点明晰，论证有层次，能够实证论证（提升要求：论证深刻，思辨性强）	A	B	C	D	
文气贯通，表达精练、周密严谨，有文采	A	B	C	D	
作者：				个人的读写转化借鉴：	

的灵活迁移，引导学生进行生活性、实践性、多元化、个性化的读写活动。

研究性读写，是培养学生“尝试用多种文体、语体、多种媒介，多样地表达自己的思想和情感，追求表达的准确性、深刻性、灵活性、生动性”^{[1]39}。研究性读写属于学生选修课，包括影评、书评、调查报告、申论、综述、文学作品的阅读与写作等，重点关注学生读写个性和创意表达，帮助学生建立新的读写空间，建立读写和生活体验的联系，提升在生活情境中发现问题、解决问题的能力。其操作流程是“信息检索（搭建必备知识支架）—交际语境—读写目标（达成评价）—读写实践—评价总结”。

统编高中语文教材必修上册第六单元设计的研究性读写任务为“文评读写”，旨在培养学生字斟句酌、含英咀华、观隐察微的能力，尤其是

让学生在教材人文主题和任务群的学习中，针对单元选文（群文）进行求同辨异分析，从内容、文体、手法、结构等不同视角进行个性化解读。可设计读写任务如下：请从必修上册第六单元《劝学》《师说》《反对党八股（节选）》《拿来主义》《读书：目的和前提》《上图书馆》中至少选择两篇文章，结合本单元人文主题“学习之道”和学习任务群“思辨性阅读与表达”，从文章的论证方式、论证方法、论证逻辑、论证语言、论证特色等角度中选择合适的角度撰写文评或者单元篇首语。要求：借鉴教材写法，文评逻辑思路清晰，思辨性强，有针对性地阐释自己的观点。^[7]教师要从文评写作的必备知识和关键能力角度为学生搭建支架，为单元篇首语写作提供交际语境；学生针对读写目标完成相应读写实践，并进行对标评价（见表3）。

表3 “文评读写”能力评价参考标准

层级	内容	表达
A ⁺	①深入阅读文本，能够抓住文本的共性和区别，精准提炼 ②对单元人文主题和学习任务群合理归纳，角度清晰科学，有触动性 ③有理有据阐释观点，思辨性强 ④眼光独到，有自己的独特解读	①语言准确、鲜活，能融入个人的思考与情感 ②结构清晰，逻辑层次分明

续表

层级	内容	表达
A	①能够抓住文本的共性和区别，比较精准地提炼 ②对单元人文主题和学习任务群合理归纳，角度比较清晰科学，有触动性 ③有理有据阐释观点，思辨性较强	①语言准确、平实、简明，有一定的思考和情感表达 ②结构比较清晰，体现一定的逻辑性
B	①能够结合文本进行求同辨异分析，提炼不太到位 ②角度不够清晰科学，层次性不强 ③阐发观点缺乏思辨性	①语言比较准确、简洁，欠缺个人思考及领悟 ②结构与逻辑不太分明
C	①对文本内容的分析显得凌乱，提炼不到位 ②角度不清晰，内容缺乏逻辑性 ③阐发观点缺少思辨性	①语言大体通顺，有语病，欠缺思考与情感表达 ②结构与逻辑不清晰，比较混乱

三、高中语文读写联通教学的实践策略

阅读和写作是双向激发的关系，其中有三个关键要素：一是学生要有丰厚且系统的深度阅读，二是教师要培养学生对阅读场态的迁移能力，三是教师要能够搭建可视化支架。为此，教师要从教学目标、问题任务和学习活动等方面入手，运用相关实践策略进行设计。笔者仍以统编高中语文教材必修上册第六单元为例，探索高中语文联通教学的实践策略。

（一）叙写“可评价”的学习目标

教师要定位学生的能力发展水平，为学生的能力发展画像，以恰当的方式将学生的学习表现和变化反馈给学生。其实，教师在评定学生的学

业水平和提升空间的同时，也为自身的教学提供参考依据。依据新课标精神、高考评价体系和学情，本单元读写目标可设定为：整合教材文本和拓展阅读文本的写作资源，提升建构学习能力；学以致用，提升读写转化的迁移能力（从议论的针对性到概括性）；自评他评，沉浸体验，提升内化能力。

同时，本着“教—学—评”一体化原则，每一目标的达成应可测可评。

第一，要建立指向学生素养提升的读写能力全程评价路径。应将表现性、形成性、增值性评价相结合，确定课前、课中、课后全程评价路径（见表4），以评促教，最大限度地发挥评价的效果。

表4 全程评价实施路径

目标 引导 教学	课前	课中	课后
	依据 新课标、教材、高考评价体系、学情	实施 能力提升量表 多元主体评价	记录 学生素养水平 (听课表现)
	确立 单元目标—课时目标 导学案	分析 评测数据	形成 评价报告 (查改补进)

第二，为了让评价最大限度发挥效能，教师要确定指向素养提升的读写能力评价标准。SOLO理论以等级描述为质性评价，将学生认知结构划分为五等：前结构、单点结构、多点结构、关联结构、抽象拓展结构。^[8]教学中，可以

基于 SOLO 学习质量评价分类理论，根据读写课堂教学的实际需求，对标新课标学业质量水平，从信息输入和输出角度，形成 SOLO 评价标准四个等级（见表5）。

表 5 SOLO 评价标准

等级	标准
A 抽象拓展结构	能根据具体语言环境进行理解；能根据材料进行合理判断和推断；能在各部分信息之间建立联系，进行梳理整合；能运用多种形式表达自己的体验和感受
B 关联结构	能进行专题研究，提出疑问，展开联想；能找出相关材料支持、反驳或解释文本观点；能比较赏析两个不同文本的风格、主题、手法和语言
C 多点结构	能多角度、多方面获取信息，理性判断和筛选有效信息；能准确判断、揭示矛盾；能从多则材料中发现新关联，提取解决问题的策略、程序和方法；能具体清晰地阐释自己对作品的情感、形象、主题和内涵、表现形式以及作品风格的理解；能多角度、多层面地分析、论述相关文化现象
D 单点结构	能根据具体语言环境理解语言，力求语言表达清晰；能整体感受和把握；能运用口头语言和书面语言传达自己对作品的感受和理解

（二）设计“可联通”的问题任务

联通主义学习理论认为，流通（准确、最新的知识）是所有联通主义学习的目的。学习是与特定的节点和信息资源建立连接的过程。为了促进持续学习，我们需要培养和维护连接。^{[3]13} 联通教学课堂实践的核心是为可联通的问题任务搭建支架策略和迁移路径。

第一，为学生搭建各类联通支架。支架是帮助学生达到更高水平的工具、支持和指导。设计学习支架，可以针对整体学习任务，也可以针对某一学习环节。要重点搭建三个支架。一是搭建概念支架，为学生提供概念支持：通过设计支架简化复杂概念，帮助学生在认知资源和学习任务之间找到最佳关联。如本单元微型读写为学生搭建“议论的针对性”的概念支架，研究性读写为学生提供创新文体（文评）的陈述性知识支架。二是搭建过程支架，为学生提供资源支持：通过设计支架解决学生读写过程中遇到的学习障碍，帮助学生整合资源。如微型读写中教师提供问题解决资源，帮助学生更好地完成学习任务。三是搭建策略支架，为学生提供方法支持：通过设计多样化的策略支架帮助学生提升读写能力。如本单元专题读写为学生搭建思维导图支架，帮助学生梳理概念关系，为“文体、技法、结构、语言”的联通提供策略支持。

第二，助学生探索建构迁移经验。建构主义认为，学习是获取知识的过程，是利用必要的学习资料，通过意义建构的方式获得知识。意义建构是整个学习过程的最终目标，所要建构的意义是指事物的性质、规律以及事物之间的联系。获

得知识的多少取决于学习者根据自身经验去建构有关知识的意义的能力。^[9] 依据建构主义理论，教师要重视学生主体的思维迁移与创造，帮助学生将积累的语言知识结构化，使其建构语言材料之间的有机联系，将言语经验转化为后来学习的策略与方法，能运用已有经验联通复杂语境下的阅读理解和表达，建构非点状而呈线性乃至交叉复合型的知识网络。教师要在不同阶段采取不同教学策略，帮助学生建构迁移经验，从外界信息刺激到感知记忆，从概括整合到习得迁移，从同类拓展到变式提升等，实现知识、方法、能力的螺旋式提升。如本单元整合建构环节，学生对教材及拓展文本自主进行阅读与写作借鉴的整合建构，以思维导图呈现建构迁移的成果和方法策略，从素材积累、论证方式、论证方法、句法语言、论证结构等方面完成整合建构迁移。

（三）创设“可体验”的学习活动

新课标指出，真实、富有意义的语文实践活动情境是学生语文核心素养形成、发展和表现的载体。^{[1]48} 社会情境学习理论认为，知识正是在活动中，在其丰富的情境中，在文化中不断被运用和发展着。学习的知识与思考和情境是相互紧密联系的，知与行是相互的——知识是处在情境中并在行为中得到进步与发展的。^[10] 因此，教师要创设情境，增强学生体验，鼓励学生充分利用已有知识经验，在真实世界中加深理解，生发独特感悟。

第一，创建关联体验情境，为学生搭建文本与文本、阅读与写作、语文学习与生活之间的关联情境。创设关联体验情境主要包括三类。个人

体验情境：创设切合学生生命体验、成长体验的学习情境，培养学生体验能力。学科认知情境：从学科本体活动角度创设情境，突出对学科本位的认知理解。社会生活情境：从家庭生活、学校生活、社会生活角度创设情境，提升学生参与社会实践的语文核心素养。如本单元设计的为班级公众号“时评专栏”撰写微时评、撰写单元篇首语的学科认知情境，学校团委组织以“出发·跋涉”为主题的征文活动的社会生活情境等，都是引领学生寻找所学知识与自身经历之间的联系，开展自主、合作和探究学习，提升学习效果。

第二，让深度学习发生。深度学习具有五个特征。联想与结构：经验与知识的相互转化。活动与体验：学生的学习机制。本质与变式：对学习对象进行深度加工。迁移与应用：在教学活动中模拟社会实践。价值与评价：“人”的成长的隐性要素。^[11]高中语文读写关键能力即阅读能力（输入）、思考能力（加工）、表达能力（输出），核心是会学习的能力，本质就是深度学习。所以，教师要优化课堂思维活动，让深度学习发生，实现学科育人。深度学习策略即重视自主建构，引领学生自主进行知识的内化，主动建构稳固的知识网络框架；尊重学生的学习主体性和差异性，关注学习体验，突出理解式学习；关注内容整合，引领学生将新旧知识进行统整，对知识进行管理和深度加工；倡导迁移运用，培养学生对学习情境加深理解，能够在相关情境中“举一反三”，对新情境进行分析判断，形成顺畅的迁移路径；帮助学生实现生命成长，发现自我，获得成就感。总之，通过“体验学习—总结经验”“变式应用—活化经验”“延伸应用—拓展经验”三个层面，学生能够深化学习理解，提升学习效能。

参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准（2017年版2020年修订）[S]. 北京：人民教育出版社，2020.
- [2] 叶圣陶. 向善读善写方面努力：在人教社业务学习会上的讲话提纲[M] //叶至善，叶至美，叶至诚. 叶圣陶集：第16卷. 南京：江苏教育出版社，1993：151.
- [3] 王志军，陈丽. 联通主义学习理论及其最新进展[J]. 开放教育研究，2014（5）：11-28.
- [4] 李金云，李胜利. 深度学习视域的“读写结合”：学理阐释与教学核心[J]. 课程·教材·教法，2020（7）：79-85.
- [5] 郑桂华. 写作教学研究[M]. 南宁：广西教育出版社，2018：99.
- [6] 王荣生. 事实性知识、概括性知识与“大概念”：以语文学科为背景[J]. 课程·教材·教法，2020（4）：80.
- [7] 孙忠华. 高考语文读写关键能力培养[M]. 北京：新华出版社，2021：227.
- [8] 彼格斯，科利斯. 学习质量评价：SOLO分类理论（可观察的学习成果结构）[M]. 高凌飏，张洪岩，译. 北京：人民教育出版社，2010：27-28.
- [9] 何克抗. 新型建构主义理论：中国学者对西方建构主义的批判吸收与创新发展[J]. 中国教育科学，2021（1）：15-16.
- [10] 王文静. 情境认知与学习理论研究述评[J]. 全球教育展望，2002（1）：52.
- [11] 刘月霞，郭华. 深度学习：走向核心素养：理论普及读本[M]. 北京：教育科学出版社，2018：45-61.

（作者孙忠华系山东省烟台经济技术开发区高级中学语文教师。）

（责任编辑：曹 晔）