**习作教学谈|吴勇：让学生的写作素养呈现“经验感”——基于“个体语言经验”发展的小学写作教学探索**

“课程标准之所以强调‘形成个体语言经验’就是希望学生的语言是符合语言具体运用情境的，是含有个体的个人理解与体验在内的。或许，每个使用语言的人都不同程度地拥有‘个体语言经验’，但语文课程所指的‘个体语言经验’应当更自觉，更理性，更有意识。”[1] 不难看出，“个体语言经验”是一个人语言实践的产物，是一个人在语言实践中主观语感表现和客观语理把握的综合，是一个人运用语言文字进行朗读、会话、演讲、写作的外显技能和主动运用语言文字的意识习惯的内在品质的总和。可以这么说，“个体语言经验”是“带得走、搬得动”的语文内在素养，是语文课程学习可呈现的成果。[2] 因此，在学生写作学习中，应当将“个体语言经验”形成和发展作为写作能力和素养的具体担当，写作教学设计也应当朝着这个目标和方向前行。

**一、写作任务与“个体语言经验”的逻辑关联**

与静态的词法、句式和修辞法等语言规则相比较，动态的言语经验无疑是 “以适应题旨情境为第一义”“修辞所需适合的是题旨和情境”。[3]个体语言经验是学生在语文课程学习和语言实践活动中形成的“动态言语经验”，应当是离学生语用操作最近的知识状态。但它要在鲜活的情境写作中发挥作用，需要结合具体的语篇写作任务，积极进行调整、重组与匹配，使得“个体语言经验”和“情境写作”相适配。从“个体语言经验”到任务语篇写作，有着复杂的交织与关联。

**1.“表”与“里”**

学生在具体的情境任务中写作，其实就是“个体语言经验”的综合运用，也是“个体语言经验”变构与优化进行应对的过程。要实现情境写作，首先学生自身的“个体语言经验”与具体的语篇任务要进行积极匹配。对于语篇写作任务，它的所有要求都体现在纸面上，这是一个外在的显性存在，而学生的“个体语言经验”是内在的，呈现出“进行时”的状态，只要外在的写作任务出现了，学生内部的言语结构就会“暗流涌动”，千方百计地调动自身“个体语言经验”积累，有针对性地开展“目标”与“经验”之间的匹配活动。当“目标”与“经验”之间存在差异时，“经验”会自觉自愿地基于“目标”需求，进行整合、重组和改造，原有“个体语言经验”就此得以拓展，就此得以提升。所以，“语言运用”是学生“个体语言经验”形成和发展的关键通道。

**2.“静”与“动”**

对于一个语篇写作任务而言，它是语文教科书的一部分，习惯上称之为“习作”，这是编者实现单元语文要素实现能力转化的重要板块。往更深处说，“习作”其实就是一个鲜活的表达语境，它要求学生用自身的“个体语言经验”去竭尽全力地实现某个具体的表达目标。从确定性角度看，“习作”即语篇写作任务，它属于静态的靶向，而学生的“个体语言经验”则是动态的、处于召唤状态的“箭”。不同的“习作”，所提供的语用情境各有不同，甚至可以说，在一篇“习作”中，所存在的语用情境也有多个，譬如五年级上册习作6“我想对您说”，教材提供的语境就有三个——“告诉爸爸妈妈对某个问题的不同看法”“跟朋友诉说自己成长中的点滴烦恼”“向为社会作出贡献的人表达敬佩之情”，告诉异见，倾诉烦恼，表达敬佩，并且读者也各有不同。所以，写作时，学生所调动的“个体语言经验”组块也各有差异。“对于写作来说，没有绝对的正确知识，只有相对合适的选择，判断合适与否的关键，就是语境”[4]。针对静态的语用情境去动态搭建适合语篇要求的“个体语言经验”组块，这就是写作发生的心理机制，这就是写作学习产生的教学真相。

**3.“散”与“聚”**

学生的“个体语言经验”在非写作状态下是零散的、处于缄默状态的，当具体的语篇写作任务出现时，整个言语结构就会变得活跃起来：关于表达内容的，所有相关的生活经历、阅读积累就会被唤醒，向着内容中心聚集而来；关于表达技能的，所有相关的写作支架就会脱颖而出，向着策略中心逐步聚拢。写作其实就是“个体语言经验”从零散走向聚集，就是学生“个体语言经验”结构化的过程。写作训练越多，学生的“个体语言经验”结构化程度越高，表达水平就越强。当然，学生的“个体语言经验”向着任务语篇的靶向聚集不是自然发生的，而是基于“个体语言经验”梳理与整合的前提。学生的“个体语言经验”是在听说读写的训练中不断积累的，在输入学生当下的言语结构时，需要与原有的相关语言经验进行“整合”，对已经形成的言语图式进行扩展和重组，生成语义网络，这是语言经验的第一次“个体化”；当遇到具体的语境写作任务时，任务情境不断触动语义网络“节点”，引导网络进行适应性调动和组合，形成基于任务的语言经验新“组块”进行输出，这是语言经验的第二次“个体化”。语言经验输入时，语言经验基于个体的言语结构由“散”到“聚”；语言经验在输出时，“个体语言经验”针对语篇任务再次由“散”到“聚”。这样的输入和输出，让一个学生的语言经验不但走向个体化，而且不断走向成熟化。

**4.“个”与“类”**

学生的语言经验个体化的过程中，经历着由“个经验”向“类经验”扩展的过程。因为在日常的语文学习中，“个经验”不断输入，在不断的梳理和整合中，不断与自身言语结构兼容，而原本“寄居”在某个具体语境中的“个经验”，逐渐脱离语境，被整合成“类经验”。而一旦指向某个具体的写作任务，“类经验”就需要针对新的语用情境，向着“个经验”的方向转化，如图1所示。对于具体的写作任务，需要的是针对性的“个经验”，这就决定着不同的写作任务所需要集成的“个经验”不同。对于语文课程而言，就是要帮助学生形成丰富的“类经验”，以便于适时调用。“类经验”越丰富，应对任务语篇写作的“个经验”生成就会越迅速，在语言实践中就会越具体，对语篇表达目标的实现就会越具针对性。任务目标越明晰，任务语境越详实，任务对象越具体，“个经验”的生成和集聚就越发迅捷，越发精准，越发富有“语力”。



认清情境写作与“个体语言经验”的逻辑关联，就会清晰地发现写作任务是撬动学生“个体语言经验”变革的动力，也是促成学生形成新的“个体语言经验”通道的助力。准确把握这一关联，就会懂得语文教学特别是写作教学力发何处，怎样为每个学生的“个体语言经验”升级推波助澜。

**二、“个体语言经验”在写作教学中的生长节点**

“当语文教学的主要内容从‘读文章’向‘做任务’转型时，作为任务完成或问题解决的重要方法、过程与工具的写作，将代替原来作为‘学习结果’的文章写作，成为教学的主要形式，而在先前的写作教学中，列大纲、做笔记、画思维导图、做表格等很少会作为教学内容被正儿八经地指导或纳入写作能力评价指标中。”[5]的确，原本通过“习作”中的语言表现来评判学生的“个体语言经验”发展程度和品质，现在需要通过学生在写作学习的每个过程来考查他们的“个体语言经验”发展状况。应该这样认为，任务语篇写作既是学生“个体语言经验”施展的“阵地”，更是学生“个体语言经验”改善、整合、优化、升级的契机。因此，小学写作教学，应当将“做作文”作为重要的教学方式，将“做作文”贯穿于整个教学过程中，以此作为“个体语言经验”形成和生长的关键土壤。

**1.审题：区分语篇文体的经验**

夏丏尊、叶圣陶曾在《国文百八课》中把“文章”分为“记叙文”和“论说文”两大类：记叙文又分为“记事物的形状、光景”的“记述文”和“记事物的变化经过”的“叙述文”；“论说文”又分为“说明文”和“议论文”。因此，一直以来，“记述文”“叙述文”“说明文”“议论文”是四种常见的基本文体。[6]这四种文体，在统编本小学语文教材中较为常见，但在小学写作训练中极易混淆。清晰区分文体，也就正确把握了习作的语篇结构和话语方式。譬如，在五年级上册第五单元“初试身手”板块就有这样的训练：“试着将课文《白鹭》第2~5自然段改写成一段说明性的文字，体会它们的不同。”课文《白鹭》和《鲸》都在“状物”，但对象范围不同，前者是作为“个”的物体，是特殊的、具体的，后者作为“类”的物体，是普遍的、抽象的；写作旨趣不同，前者重在抒发的情感，后者则是为了介绍事物的关系、界限。散文改写说明文的实践过程，就是提升学生文体经验的过程。再如，即便是说明文，文体之内依然存在着类别：本单元的习作例文有《鲸》和《风向袋的制作》这两篇，教学时一定要让学生认识到为何是“这两篇”而不是“那两篇”。那是因为《鲸》旨在说明事物的类别和特点，而《风向袋的制作》旨在说明做事的过程和方法。这就意味着在“介绍一种事物”时应当有两种文体结构与之对应（见表1）：一种是指向类别特点的，譬如“动物的尾巴”“扫地机器人”等；一种是指向过程和方法的，譬如“怎样泡酸菜”“溜溜球的玩法”等。鲜明的文体经验，是布局谋篇的起点，是选择话语方式的依据，也是学生“个体语言经验”结构中的底色。



**2.立意：定位语篇功能的经验**

长期以来，写作对学生而言，就是一项明确而不可推卸的任务。因为在执行“任务”，因此很少有学生考虑：本次习作与我何关？本次习作的读者是谁？写作为了解决什么问题？因此，学生的“个体语言经验”结构中，定位语篇功能的“立意”经验始终欠缺。核心素养取向下的小学写作教学，应该将“为什么写作”立意训练放在关键位置。以五年级上册习作6“我想对您说”为例，习作教材开篇这么说：“生活中，我们会有很多心声想对别人倾诉：告诉爸爸妈妈对某个问题的不同看法，跟朋友诉说自己成长中的点滴烦恼，向为社会作出贡献的人表达敬佩之情……”就语篇功能角度看，本次写作的“立意”有三个：告诉看法、诉说烦恼、表达敬佩。但是如何选择本次写作的立意，就需要教师从写作的真实发生机理作出判别：向朋友倾诉成长的烦恼，可以当面或者电话陈述，向“你”一吐为快，没有禁忌和顾虑，显然严肃严谨的书面表达在此不适合。向为社会作出贡献的“您”表达敬佩，可以组织慰问活动，赠送慰问用品，直抒胸臆，这在学校德育活动中耳熟能详，这是一种群体性的认知共识与情感倾向，以个体写信的方式与情理不合。剩下的就是向师长表达看法——表达异见，提出建议，因为个体生活遭遇不同，所表达的看法也不同，所以“说”的内容也不同；因为表达的对象是父母、老师等长辈，当面表达与直陈异见或建议会遭遇尴尬和窘境，借助书面表达再适合不过。所以，当一篇写作的“立意”有多个纬度，表达对象有不同受众，此刻学生就需要精准选择最适合的“立意”，精准选择最紧迫的“立意”，精准选择最切身的“立意”。这样的选择，源自写作者丰富的言语经验积淀和丰富的言语操作实践。

**3.构思：组织语篇材料的经验**

不同立意对应着不同的语篇结构，但同一立意也可能有多种语篇结构与之匹配。这就需要学生掌握丰富的组织材料经验。譬如立意是表现“天气热”，可以写成“说明文”，运用“列数据”——具体气温、家庭用电量等说明“热”；运用“作比较”——室内外的温差比较，去年与今年同一天气温比较，大街上与超市里的人流比较，说明“天气热”；可以“举例子”——某个居民小区多个老人因为天热导致病症发作，某个家人尽管赤膊但依然汗流浃背。也可以写成“记述文”，从学习、饮食、睡觉、娱乐等不同方面写出“天气热”；还可以用乘公交、做饭、上厕所、写作业等不同事例体现“天气热”。还可以写成“叙述文”，从植物的颜色和形状变化细节描写，从动物的活动细节描写，从人的动作、神情、话语等细节描写，去烘托“天气热”。在同一个“立意”之下，采用不同的文体来训练学生用不同的思维方式搭建语篇结构，组织不同的材料来填充对应的语篇结构，个体独特的言语思维在此萌生，个体富有个性的构思经验也就此累积。

**4.构段：拼接关键语段的经验**

“现在我们看来，学生写不具体、写不生动是什么原因？不是他们缺乏好词好句，而是他们缺乏将瞬间的东西拉开来的才能，他们缺乏把综合的东西分解开的才能。”[7]“拉开”和“分解”或许就是学生构段最基本也是最关键的语言经验。无论是什么文体，“拉开”和“分解”都得有一个“核”，那就是段落要呈现的观点和立场。沿着观点和立场进行构段，这是最基本的写作经验。譬如六年级上册第五单元习作例文《小站》的第4自然段：“月台中间有一个小小的喷水池，显然是经过精心设计的。喷水池中间堆起一座小小的假山，假山上栽着一棵尺把高的小树。喷泉从小树下面的石孔喷出来，水珠四射，把假山上的小宝塔洗得一尘不染。”短短的语段中，描述的每个事物前都有一个“小”——“小小的喷水池”“小小的假山”“尺把高的小树”“小宝塔”，显而易见，“小”就是这个语段的内核。那么，每个事物又是如何连接在一起的呢？那还需要一条“线”贯穿其中。在这段文字中，“喷泉”就是这条线，它将喷水池、假山、小树、宝塔自然和谐地编织在一起，使得全段“开”而有序，“分”而不散。当然，“语线”在有的语段中是可视的，但在有的语段里则是潜在的。紧扣“语核”，沿着“语线”，让记述、叙述、说明、说理的语段中“拉开”和“分解”的语句，聚有鲜明的观点，散有明朗的秩序。这是语段写作中每个学生需要掌控的重要“语钥”和关键“语识”，这是“个体语言经验”中的基本常识和运用常态。

**5.修改：修正言语缺陷的经验**

习作，体现着学生当下的“个体语言经验”发展水平；而修改自己的习作，是让“个体语言经验”突围和改进的最直接路径。可是如何修改自己的习作，这本身就是一种“个体语言经验”。因此，写作教学的评改环节中，指导学生“如何修改”比“进行修改”更为重要。第一步是“读改”。轻声读自己的习作，发现明显的缺漏和重复，随即增删；大声读自己的习作，发觉语病和阻塞，现场调换和疏通。这个环节重在遣词造句的顺畅。第二步是“学改”。研读伙伴优秀的习作，发现自己在同一中心选择材料方面、在同一事物或同一状态描述方面、在相同的段落连接方面的明显不足，参照对方习作的表达尝试进行修改，努力靠近对方的表达水平。这个环节的关键就是找到“个体语言经验”明显超过自身的伙伴习作。第三步是“听改”，将自己的习作读给别人听，边读边留意听众的反应：哪些地方别人要侧耳倾听，哪些地方别人有些茫然发愣，哪些地方别人忍不住小声嘀咕，哪些地方别人在不住摇头……这些地方就是需要深度修改的地方。这个环节的关键就是需要教师提供“补丁式”言语支架，引领学生的言语经验深度拓展。在“读改”“学改”“听改”的有序推进中、在循环往复的操作中，学生“个体语言经验”就会走出“原地打转”的境况，逐步超越先前的水平。

应该说，写作教学的每个环节，都是学生“个体语言经验”的培育点和操作点；每次习作训练的全过程，都是学生“个体语言经验”的突围点和攀升点。将语言实践活动贯穿写作教学的全程，让“个体语言经验”形成和发展落脚在写作教学的始终，这是当前小学写作教学改革的重要方略。

**三、指向“个体语言经验”发展的写作教学设计**

“个体语言经验”提升，是学生核心素养发展的语文学科担当，更是核心素养在语文学科中的落地表征。因此，核心素养取向下的小学写作教学，应当将学生的“个体语言经验”发展作为教学设计的目标指向，并体现在具体的实践活动中。

**1.有实现语篇任务的教学内容**

学生的“个体语言经验”不是悬浮在要素目标中，而是沉浸在具体的教学内容中。在写作教学设计中，必须呈现对应单元语文要素的具体“言语经验”生成与落地的过程。因此，在针对语篇任务的写作教学设计中，必须开发出新鲜的写作策略作为教学内容。一方面，它源自单元要素，因为单元要素是教科书能力体系建构中某项知识或能力训练点。譬如六年级上册习作3“让生活更美好”，单元表达要素是“写生活体验，试着表达自己的看法”。写“生活体验”就是写自己的某个亲身经历，在经历中具体表达自己的看法。在经历中如何表达看法，就是本次习作着力训练的技能。二是针对具体的语篇任务。六年级上册习作3“让生活更美好”中提出“从‘微笑、诚信、梦想……’中选一个话题写……写之前想一想它是怎么影响你的生活的，为什么让你觉得生活更美好。写的时候注意把原因写具体”，联系单元表达要素，结合具体的习作内容，本篇习作的教学内容就可以定位为：学习将生活体验中的“美好”写具体的策略，或者说如何在生活体验中表达“美好”感受。有了这样具体针对的教学内容，学生的言语实践活动就有了精准的落点，“个体语言经验”的提升就有了具体的生发点。

**2.有针对真实学情的写作支架**

“个体语言经验”是学生个体“运用语言”的实践经验，它在具体的言语实践活动中获得，又在具体的言语实践活动中运用。那么，其获得和运用的过程是借助什么实现的呢？“写作支架”就是其中的中介物。它通过言语实践活动，将有形的言语操作转化为无形的经验输入；在具体的语言运用情境中，言语经验又逆转为“写作支架”输出在学生言语表达中。因此，“写作支架”是学生“个体语言经验”输入和输出的中枢机制，是写作教学设计中最富技术含量的生成和转换环节。以六年级上册习作3“      让生活更美好”为例，如何在某个生活体验中表达“美好”感受，在例文的支持下，师生共同搭建表达“美好”感受的“写作支架”（见图2），通过“体验前”与“体验后”对比，每一重对比所形成的反差，就是“美好”；借助“生活体验”中的感官联想，每种感官所产生的联想，就是“美好”。这样的“写作支架”就是学生言语运用的路径，就是学生语句拼接的图纸。这样的“写作支架”针对学生难以具体表达“美好”感受的真实学情，针对学生言语结构中已有的经验图式盲区，进行有机的空白填补，缺陷改进，因而非常容易被接纳和消融，形成新的言语经验图式。当新的语篇写作中出现相似的表达任务时，譬如在生活体验中具体表达“不满”“委屈”“敬佩”等感受时，已经生成的“个体语言经验”就会条件反射般转化成对应的“写作支架”，支持新的表达任务实现。



**3.有立足解决问题的实践活动**

每一次写作训练，都应当面对明确的问题，这样写作过程就是问题探究的过程，也是“个体语言经验”建构的过程。但如何将一个具体的语篇写作任务转为一次问题求解的过程，这就需要一以贯之的任务情境来搭建，这就需要整体而连贯的任务活动来支持。继续以六年级上册习作3“让生活更美好”为例，来探讨基于问题的写作任务活动架构。教学伊始，任务情境导入：校刊《星星》将举行“我的美好生活”征文活动，获奖习作将在颁奖典礼上进行展示，希望大家踊跃参加。◎任务活动一：我的“美好”在哪里？

（1）相似唤醒。现在的生活日益美好，不过每个人感受到的“美好”不一样：A.我的女儿的“美好”是：“我想到的是音乐。听听音乐，唱唱歌，会让我放松、开心！”这是艺术让她的生活更美好。想想看，曾经有哪一种艺术形式，让你感受到生活的美好？B.我的妻子的“美好”是：“科技发展给我们的生活带来了极大便利。无论去哪都有高铁……买菜时，扫一扫二维码就能支付。”这是科技给她的生活带来了美好。想想看，是否有一种高科技，也给你的生活带来了美好？C.我的“美好”在这里:“把种子种下去，等它们发芽，看它们慢慢长大，很有成就感。”这是劳动让我的生活更美好。想想看，是否有一种劳动，让你感受到生活更美好？

（2）个体体悟。在自己的生活体验中，寻找“美好”。◎任务活动二：我的“美好”如何感受？

（1）出示例文。语段①：暑假，我和家人一起乘坐高铁去北京旅游。高铁行驶起来像风一样快，听说每小时最高可达400千米，是普通火车速度的4倍。高铁上座位不再硬实，而是变得十分舒适，不仅柔软还可以随时调整坐姿。前排还有一个可以自由折叠的小方桌，读书、上网方便极了。自带的空调也非常凉爽，即使最热的夏天，车里的人也不会觉得闷热，想起小时候乘坐的绿皮火车，车顶那摇头风扇，根本不管用，热得人满头大汗。经过一天一夜的颠簸，才到达北京。更令人称赞的是，打开手机，只要动动手指，就能在线购票，再也不用担心节假日“一票难求”了。（节选自习作《高铁让生活更美好》）语段②：望向窗外，起伏的山峦、开阔的田野、葱郁的森林、湍急的河流、蜿蜒的道路依次登场，一闪而过，千里江山，成了一轴连绵不断的画卷不断向远方铺展。身体触摸着富有弹性的座椅，全身的瞌睡虫排山倒海地涌上来，将我深深淹没。伴随着车厢里播放的舒缓柔美的音乐，全身的每个细胞仿佛成了童话王国的精灵，都在自由舞蹈。（节选自习作《高铁让生活更美好》）

（2）展开讨论。A.乘坐高铁的美好可以从哪里感受到？B.乘坐高铁的种种美好又是怎么展现出来的？C.语段①与语段②展现美好的方式有什么不同？

（3）师生共同搭建写作支架。◎任务活动三：我的“美好”怎样表达？（1）借助写作支架精选习作素材。（2）结合素材和写作支架，完成思维导图。（3）借助思维导图开始语段写作。◎任务活动四：我的“美好”是否表达？（1）学生读自己的语段作品。（2）对照评价量表（见表2）进行修改。（3）借助评价量表，集体互动评点。



“写作教学要教学生‘通过写作’去体验、去分析、去思考、去表达、去交流、去学习、去做事——当他们学会以这种‘准写作状态’生活、学习、做事时，写作教学的任务才算完成。”[8]一系列富有语境的写作活动，就是“通过写作”让学生在“做中学”，通过自身的言语实践活动，积极融入到写作学习中，主动参与到“个体语言经验”的自主建构中。不同的学生因为个体“生活体验”不同，他们在“写作支架”框架中的言语表现也各有区别，有的采用“多重对比”，有的采用“感官联想”，而有的是“多重对比”和“感官联想”的融合，因此表达“美好”所形成的语言经验各美其美。只有师生共同建构的，只有学生身体力行的，只有沿着问题探究的，所形成的言语经验才是属于学生个体的，才能用得出，才能搬得动。

从教学内容到写作支架，再到实践活动，“个体语言经验”完成了从外向内的转化过程。这个过程，既体现了“个体语言经验”作为知识技能的一面，又反映了“个体语言经验”作为能力素养的另一面。因此，可以这样理解：学生当下的“个体语言经验”水平是当前写作教学设计可能抵达的终点，也是下一次写作教学设计即将展开的原点。

01参考文献：

［1］郑国民，李宇明主编.《义务教育语文课程标准（2022年版）》解读［M］.北京：高等教育出版社，2022（7）：64.

［2］ 吴勇.个体语言经验：语文课程教学的关键落点［J］.语文建设，2022（7）：31-36.

［3］ 韩雪屏.讲静态的语言规则，还是教动态的言语经验［J］.语文教学通讯，1998（2）：61-63.

［4］叶黎明.对写作及其教学的误解和匡正［J］.语文教学通讯，2012（11）：10.

［5］叶黎明.从操作到运用：重视素养时代写作功能转换［J］.福建教育：小学版（福州），2022（6）：22-25.

［6］王荣生.从文体角度看中小学作文教学——从《国文百八课》说起［J］.上海教育科研，2008（3）：61-62.

［7］［8］王荣生主编.写作教学教什么［M］.上海：华东师范大学，2014（11）：19，54.

（作者单位：江苏南京市江宁区教学研究室）（原文载于《小学语文教学》会刊版2022年第12期“习作教学谈”专栏，如需转载，请注明出处。）