

中小学写作教学过程性评价的基本范式

郭家海

【摘要】范式是研究者群体共同遵守的“公认的模式或模型”，其中，“结果—文本”“过程—作者”“交流—读者”取向是中小学写作领域研究比较认可的三种范式。目前国内写作教学研究比较认可的做法是在传承传统的“结果—文本”取向的写作教学范式的基础上，积极吸收基于具体语境的“交流—读者”取向的写作教学范式的优点，将关注的重点放在“过程—作者”取向的写作教学范式研究上，而关注“过程—作者”取向，突破口在“过程性评价”。倾向于“过程”与“发展”的价值取向，是中小学写作教学过程性评价的理念基础。中小学写作教学过程性评价倡导“促进写作的评价”，关注学生写作能力的提升，该范式在教学课型中可具体形成三种形态，即作前学习课——认一认、作中体验课——试一试、作后升级课——改一改。

【关键词】中小学；写作；过程性评价；语文；范式

【中图分类号】G40-058.1 【文献标识码】A 【DOI编码】10.16518/j.cnki.emaee.2015.09.006

近年来，科学研究领域通用美国著名科学哲学家托马斯·库恩的“范式”概念。库恩认为，范式(paradigm)是研究者群体所共同遵守的“公认的模式或模型”，是一组大家共同接受的假说、理论、准则、方法或信念。^[1]在《再论范式》中，库恩将范式改称为专业母体，是指一个科学共同体成员共同掌握的、有待进一步发展的基础，它主要包括理念、模型和范例。^[2]专业母体的概念使原先范式概念的模糊性得到改善。

百年来，在世界各国中小学母语写作教学领域，有三种基本的研究范式：“结果—文本”取向的写作教学范式，20世纪60年代以来“过程—作者”取向的写作教学范式，20世纪八九十年代以来倡导的基于具体语境的“交流—读者”取向的写作教学范式。^[3]第一种“结果—文本”取向的写作教学范式没有“过程性”，自然也就没有“过程性评价范式”；第二种“过程—作者”取向的写作教学范式在国内的研究刚刚起步，还没有人专门关注“过程性评价范式”；第三种“交流—读者”取向的写作教学范式尚处于介绍中，更缺乏有效的评价范式。

根据目前国内写作教学实际，笔者认为，比

较可行的做法是在传承传统的“结果—文本”取向的写作教学范式的基础上，积极吸收基于具体语境的“交流—读者”取向的写作教学范式的优点，将关注的重点放在“过程—作者”取向的写作教学范式研究上。而关注“过程—作者”取向，突破口是“过程性评价”。

自美国学者斯克里文于1967年提出过程性评价以来，国内外学者对过程性评价日益关注。但是大部分学者仅仅把学生当作被评价对象，多将过程性评价理论用于评价学生的学习过程，以改进、发展和提升学生的学习能力，学生很少被当作评价主体。其实，对学生学习评价的本质和功能的研究一直不断深入。20世纪60年代前，人们基本上只把学习评价的功能锁定在确认学习效果上；到了60年代，评价对教学的反馈作用开始受到注意，人们开始注意到评价过程与教学过程的交互影响，并利用评价的结果来诊断教学中出现的问题，从而影响教学导向，拓宽了评价的功能；从20世纪70年代开始，人们更进一步认为，学习的质量不仅反映在学习的效果上也反映在学习的过程中，评价不仅应关注学生学习的效果，还应关注学生学习的情态动机和方式过程。

本文是江苏省教科院“十二五”规划课题“基于SOLO理论的写作评价量表开发与运用研究”(课题批准号:JB-b/2013/02/235)研究成果之一。

郭家海/江苏省常州高级中学特级教师，主要研究方向为中小学写作教学。(常州 213003)

与此同时,人们还认识到,评价不仅是对学习结果的价值判断,还对学习的过程有明显的回流作用,能够导向学习过程的不断修正,成为促进学生发展的媒介。通过回流作用,能够评价的过程与学习的过程交互在一起,成为学生发展的必由途径。^[4]这种倾向于“过程”与“发展”的价值取向,是我们研究中小学写作教学过程性评价的理念基础。

一、理念与模型:整体—专题—一次

作为一种研究共同体的范式,第一要素就是理念与模型。中小学写作教学过程性评价倡导的是“促进写作的评价”,通过“促进写作的评价”,每一个学生在每一次写作中都能感受到进步。这种过程性评价理念同时也是一种教学模型。

1.由“对写作的评价”模型到“促进写作的评价”模型

纵览学习评价领域的发展脉络,评价可以从功能上划分为“对学习的评价”和“促进学习的评价”两种范式。迄今为止,主导我国中小学写作教学评价的理念依然是“对写作的评价”。这种传统的评价不属于过程性评价,而是终结性评价,它对应于“文本—结果”写作教学范式。要走出写作教学的困境,我们必须关注过程,发现学生写作过程中的问题,并在学生写作过程中实施帮助。因此,积极实施“促进学习的评价”是十分重要的。

布卢姆早在1956年就提醒人们不要狭隘地关注终结性评价,指出“评价并不一定是思维和问题解决的最后一步。相反,在某些情况下,评价过程则很可能是获得新知的前奏,尝试新一轮领会和运用的开端,或作进一步分析和综合的序幕”。上世纪80年代,国外学者和一些大型的研究机构不断提倡“评价是促进学习的工具”的观念。上世纪90年代,英国伦敦大学的权威评价专家布莱克和威廉发表了《评价和课堂学习》《黑箱之内》两份关键性论文,他们认为课堂情境中的评价能够提高学生成就,教师执行和使用课堂评价的方式是教学质量的重要决定因素。这两份研

究成果扭转了上世纪90年代英国重新出现的强调外部考试的倾向,重新使形成性评价回到关注的核心和前沿。2000年,美国评价改革小组出版了一系列学习性评价的原则,如学习性评价是有效教学计划的一个部分,关注学生如何学习是课堂实践的重要部分,如何促进学习目标的实现,如何帮助学习者取得进步等。

“促进学习的评价”的核心理念是“促进学生更好地学习,更想学,更会学,学得更好,学得更有意义”。^[5]基于该理念下的评价行为可以收集学生的学习信息,作出基于证据的教学决定,支持学生的后续学习。从一个阶段而言,“促进学习的课堂评价”由三个部分组成:(1)清晰的学习目标;(2)通过观察和测验等方式获得学习进步的证据;(3)解释交流信息并提供促进学习的个性化建议。从长远来看,评价镶嵌于学生学习的全过程。在“促进学习的课堂评价”所营造的学习环境中,学生拥有监督自己学习进程并清晰理解课程目标的权利,能够主动并积极地参与评价。教师的职责在于创建支持学生学习表现的环境,以真正获得学生学业进步的证据。

2.由“促进整体写作的评价”模型到“促进专题写作的评价”模型

由“对写作的评价”到“促进写作的评价”是过程性评价理念与模型的重大转折。但是,宏大的观念常常无法落地,研究者需要进行必要的分解。一般而言,“对写作的评价”通常都是指“对整体写作的评价”,因此,“促进写作的评价”也就是“促进整体写作的评价”。促进写作的评价理念要由“促进整体写作的评价”走向“促进专题写作的评价”。也就是说,我们要对整体写作目标进行合理分解,使课程目标课堂化,实现其“可教性”。我们根据教学目标的分解理论,以外显技能为经线,以情感、知识、内隐技能等为纬线,将课程标准目标按照“学段—模块—专题”的思路,分解出专题目标,进而制定出专题发展性评价层级表。

下文是课程标准“整体—专题”目标四级转化示例。

(1)初中课程标准中的写作教学目标

中小学写作教学过程性评价的基本范式

●写作要有真情实感,力求表达自己对自然、社会、人生的感受、体验和思考。

●多角度观察生活,发现生活的丰富多彩,能抓住事物特征,有自己的感受和认识,表达力求有创意。

●注重写作过程中收集素材、构思立意、列纲起草、修改加工等环节,提高独立写作的能力。

●写作时考虑不同的目的和对象。根据表达的需要,围绕表达中心选择恰当的表达方式。合理安排内容的先后和详略,条理清楚地表达自己的意思。运用联想和想象,丰富表达的内容。正确使用常用的标点符号。

●写记叙性文章,表达意图明确,内容具体充实;写简单的说明性文章,做到明白清楚;写简单的议论性文章,做到观点明确,有理有据;根据生活需要,写常见应用文。

●能从文章中提取主要信息,进行缩写;能根据文章的基本内容和自己的合理想象,进行扩写;能变换文章的文体或表达方式等,进行改写。

●根据表达的需要,借助语感和语文常识,修改自己的作文,做到文从字顺。能与他人交流写作心得,互相评改作文,以分享感受,沟通见解。

●作文每学年一般不少于14次,其他练笔不少于1万字,45分钟能完成不少于500字的习作。

(2)初中记叙类文本写作教学目标

●留心身边接触的人、经历的事以及社会生活中发生的事,写一般的写人记事性写实文章(含游记)、简单的人物小传,写出人物的具体形象,事情的主要过程。

●根据观察、阅读,写有一定内涵的童话寓言故事等想象文章,寄托自己的思想情感。

(3)初中记叙类文本写作专题教学目标

●材料与中心。根据写作目的、读者对象和自我表达的需要,通过观察、阅读等方法选择、积累写作材料,围绕中心选择材料。

●思路与过程。能合理安排内容的先后和详略,条理清楚地分段表达。

●语言与情感。有目的地对平时阅读、生活中学到的有新鲜感的语言加以运用,借助语言表达真实的感情。

●人物与事件。运用多种手法刻画人物,根据需要运用多种手法叙述事件。

●想象。根据自己的感受,合理想象。

(4)初中记叙类文本写作“思路与过程”专题教学目标

●根据中心表达、事件叙述和人物描写的需要,合理分配文章的段落。

●围绕中心,合理安排内容的先后和详略,能从文章中提取主要信息进行缩写。

●注重写作过程中选择事件、确立中心、列写提纲、组织成篇、修改加工等环节,从内容、结构、词句、句式、修辞、标点等方面修改自己的文章。

●积极与同伴互改,交流写作心得。

●运用张贴、博客、网站、微信等多种方式展示自己的文章。

上面的(1)(2)(3)(4)四级转化就是由宏大的学段目标到具体课堂教学目标的逐级转化。需要特别强调的是,为了防止转化过程信息的偏移和损耗,人们必须注意两点:每一个下一步转化都要始终与上一步保持紧密的逻辑联系;牢记分解最终还是为了综合,因此,逐级分解与同级分解都要顾及综合性。

3.由“促进专题写作的评价”模型到“促进每一次写作的评价”模型

由整体到专题是评价理念落实的第二步。至此,评价的理念还在教师手里,还没有到达学生手里。那么,理念如何传达到学生手里呢?研究者还要经过“目标—标准”的转化。这里的“标准”是依据目标制定出来的发展性评价层级标准,是有学生参与修改审定的标准。课程目标规定了“学生应知和应会什么”,而专题标准则进一步规定了“怎样的好才是足够的好”,其使课程标准更适于操作。为了使专题标准适于操作,我们需要对其进行“学情化”。“学情化”是要制定让学生认可的、有学生参与的“专题目标发展性评价层级

表”。下文展示了初中阶段“记叙类·思路与过程”发展性评价层级参照标准。

A 级

①按记叙类文体要求安排文章内容,根据需
要合理分段叙述,过渡自然,照应合理;②内容围
绕中心,叙述顺序清晰恰当,详略合理;③积极从
内容、分段、词句、句式、修辞、标点等方面修改习
作,积极和同伴交流写作心得,用张贴、博客、网
站、微信等多种方式展示自己的习作。

B 级

①按记叙类文体要求安排文章内容,根据需
要合理分段叙述;②内容围绕中心,叙述顺序清
晰恰当,详略合理;③愿意从内容、分段、词句、句
式、修辞、标点等方面修改习作,愿意和同伴交流
写作心得。

C 级

①按记叙类文体要求安排文章内容,根据需
要分段叙述;②内容围绕中心,叙述顺序和详略
清晰;③愿意从内容、分段、词句、句式、修辞、标
点等方面修改习作,愿意和同伴交流写作心得。

这份初中“记叙类·思路与过程”发展性评价
层级参照标准是所有学生参与修订的标准,是所有
学生理解、认可的标准。有了具体的目标和有层
次的标准,目标可以传达到学生的手里,以学生
为主体的“促进写作的评价”才具备了实现的可
能。要真正实现评价目标,根本之道在学生的
写作实践。学生在写作实践中都有升级的愿望,
如何实现升级,我们还需要实施相关策略。仍以
初中记叙类文本写作“思路与过程”专题学习为
例,江苏省常州市中小学写作教学名教师工作室
联盟团队开发了如下升级策略。

●处理好详略:如果写两件事,先略写“次要
的事情”再详写“主要的事情”;如果写一件事,详
写事情的主要阶段,略写事情的次要阶段。

●处理好过渡:如果写两件事,可以用“有一
次/记得……”“还有一次/记得……”或“他(她)
xxx……”“他(她)xxx……”的格式。

●设置好照应:首段和尾段都要点题,使之
首尾照应。

研究证明,只有使用得当的策略,层级表才
能发挥作用;只有层级表发挥了作用,学生表达
能力的提升才能成为可能;只有学生的表达能力
得到提升,写作教学的价值才得以实现。

二、范例与课型:认知—体验—行动

“范例”是范式的第二个要素,具体化即表现
为教学课型。中小学写作教学过程性评价的范例
分为三种形态:作前学习课,作中体验课,作后升
级课。这三种形态对应于一个完整的写作学习
的前、中、后三个主要阶段,都以发展性评价贯穿。

1. 范例之一:作前学习课——认一认

这种范例是中小学写作教学过程性评价的
第一种类型,主要用于模块专题学习的开始阶
段。模块专题学习的开始阶段主要是学习写作的
程序性知识和策略性知识。程序性知识和策略性
知识的学习首先就是识别,因此,这种范例学习
的重点是“认一认”。

安德森(Anderson, J. W.)在《学习、教学和评
价的分类学——布卢姆教育目标分类学修订版》
(简缩本)中将知识分为四类。^[6](1)事实性知识
(factual knowledge):学习者在掌握某一学科或解
决问题时必须知道的基本要素,包括术语知识、
具体细节和要素知识等。(2)概念性知识
(conceptual knowledge):指一个整体结构中基本要
素之间的关系,表明某一个学科领域的知识是如
何加以组织的、如何发生内在联系的、如何体现
出系统一致的方式等,具体包括类别与分类的知
识、原理与概括的知识、理论模式与结构的知识
等。(3)程序性知识(procedural knowledge):如何
做事的知识,通常采用一组有序的步骤,它包括
了技能、算法、技巧和方法的知识。具体包括具
体学科技能和算法的知识、具体学科技巧和方法
的知识、确定何时运用适当程序的知识等。(4)反省
认知(元认知)知识(metacognitive knowledge):关
于一般的认知知识和自我认知的知识,反省认知
知识具体包括策略知识、情境性和条件性知识、
自我知识等。

传统意义上,人们对“知识”的理解往往只局

中小学写作教学过程性评价的基本范式

限在“概念性知识”,研究表明,对写作而言,最不起作用的恰恰是“概念性知识”,而“程序性知识”“事实性知识”“反省认知知识”才是对写作起作用的知识。作前学习课学习的主要也是后三种知识。

“认一认”写作范例教学的目标是“理解学段模块专题知识”。内容包括:基本概念、专题能力评价层级表、操作策略、等级案例及其对应分析(两套:一为整体课堂,一为课后补救)。具体的教学可以考虑以下程序。

(1)自学内容:学生课前阅读本专题写作知识教学内容。

(2)理解质疑:学生将自学过程中出现的问题记录下来。

(3)讨论修改:课堂组织学生讨论完善教学内容。

(4)验收检测:用学生未接触过的等级案例进行验收,验收内容由教师课后进行分析。

(5)教学补救:针对课后分析梳理出的学生问题,进行补救教学。

(6)片段演练与自我分析:根据教学内容,设计能形成专题技能的写作小练习进行课后自由演练,演练后附上自我分析(层级判断与原因)。

针对这种范例教学,教师可以采取以下策略。

(1)教师团队教研策略:

①运用质疑。根据开发的教学内容进行教学,教学中密切注意各个环节出现的问题,及时梳理总结,将自己的疑问、学生的疑问提交教师团队讨论。

②切近开发。在理解教学内容的基础上,根据学生写作实际,开发出更小的、更切合所教学生实际的“一课型”教学内容。

(2)课堂组织学生策略:

①发现概念:可以让部分基础不错的学生在班级学习之前先提供两种相关“概念”,教师整理后在课堂教学中组织比讨论。一是学生个体对相关概念的原始理解,二是让学生查阅资料摘录相关概念。

②修订级表:课前布置学生自己阅读理解层级表,课堂先组织小组讨论,提供小组共同认可的层级表以及班级全体同学认可的层级表。

③判断等级:选择若干篇符合文体专题要求的本班学生此前的作品,替换教师提供的等级案例(含相应分析),课堂上让学生判断本班同学的作品(未知状态下),再让作者自己判断。

④组织补救:让课堂学习效果好的学生组织对课堂学习效果不佳的学生进行课后补救(辅导、评价)。

2.范例之二:作中体验课——试一试

这种范例是中小学写作教学过程性评价的第二种类型,主要用于模块专题学习的过程,尤其是前期的写作起步阶段。模块专题学习的起步阶段主要是开始使用写作的程序性知识和策略性知识,这种范例学习的重点是“试一试”。

这种范例教学的目标是“体验专题写作层级,发现问题并寻找确实可行的升级策略”。教学内容主要是“修改升级本班同学中有代表性的片段案例”。具体的教学可以考虑以下程序。

(1)知识回顾:对“作前学习课”所学知识进行回顾,重点为层级表与策略。

(2)层级认定:小组对成员“作前学习课”课后专题片段演练内容进行层级认定,然后对教师提供的四份本班同学案例进行层级认定。

(3)修改讨论:小组选择一份B级或C级案例案例进行修改升级,修改后进行讨论。修改升级操作程序如下,小组商定升级策略、各自运用策略进行修改升级、交流讨论成员策略运用效果、班级交流策略运用效果。

(4)整篇演练与自我分析:根据教学内容,设计能形成专题技能的写作练习进行课后整篇演练,演练后附上自我分析(层级判断与原因)。

针对这种范例教学,教师可以采取以下课堂组织策略。

(1)价值引导。对学生的判断认知进行引导,主要可以通过两种途径。①面的参考:课前对学生片段演练材料进行逐一评判,以小组为单位提供教师的参考判断,在学生小组交流后提供给小

组 ②点的聚焦 :从学生片段演练中选出 3~5 份有代表性的 B 级或 C 级案例 ,在课堂教学中发挥共同的价值引导作用。

(2)学生参与。积极组织学生参与 ,通过“个人体验——小组碰撞——班级引领”三步强化学生对专题写作层级标准、等级案例的认识 ,激发学生积极运用策略进行表达的升级。如层级认定、修改讨论。

3.范例之三 :作后升级课——改一改

这种范例是中小学写作教学过程性评价的第三种类型 ,主要用于模块专题学习的发展阶段。模块专题学习的发展阶段主要是让写作的程序性知识和策略性知识“自动化” ,因此 ,这种范例学习的重点是“改一改”。

这种范例教学的目标是“较好地运用本专题写作技能” ,教学内容主要是“年级文体专题写作技能” 。具体的教学可以考虑以下程序。

(1)层级认定 :小组对成员“作中体验课”课后专题整篇演练内容进行层级认定 ,然后对教师提供的三份本班同学案例进行层级认定。

(2)修改讨论 :小组选择一份案例如 B 级案例进行修改升级 ,修改后进行讨论。修改升级的操作程序有 :小组商定升级策略 ;各自运用策略进行修改升级 ;交流讨论成员策略运用效果 ,班级交流策略运用效果。

(3)发表/升级 :课后学生作品的处理。如通过墙报粘贴、网络上传、向各种媒体投稿等方式发表达到 A 级水平的作品 ,组织作品为 C 级以及部分 B 级的学生自我或在小组的帮助下修改升级自己的作品。

作后升级是作中体验的升级版 ,前者以片段练笔为主 ,后者以整篇写作为主 ,教师的课堂组织策略一致。

在范式研究的过程中 ,库恩提出了科学发展的基本模式:前学科(没有范式)——常规科学(建

立范式)——科学革命(范式动摇)——新常规科学(建立新范式)。在前学科时期 ,科学家之间存在意见分歧 ,因而没有一个被大家共同接受的范式。不同范式之间竞争和选择的结果是 ,一种范式得到大多数科学家的支持 ,形成科学共同体公认的范式 ,从而进入常规科学时期。在常规科学时期 ,科学共同体的主要任务是在范式的指导下从事释疑活动 ,通过释疑活动推动科学的发展 ;在释疑活动过程中 ,一些新问题和新事物逐渐产生 ,并动摇了原有的范式 ,建立新范式的科学革命随之产生 ;革命的结果是拥有新范式的新的科学共同体取代拥有旧范式的旧的科学共同体。

语文写作一直以“结果—文本”取向为基本写作教学范式 ,我们的研究是对这个传统写作范式的一种“动摇” ,希望在传承传统的“结果—文本”取向的写作教学范式的基础上 ,积极吸收基于具体语境的“交流—读者”取向的写作教学范式的优点 ,将关注的重点放在“过程—作者”取向的写作教学范式研究上 ,构建一种“过程性评价”新范式 ,让每一个学生在每一次写作中都得到进步。其效果如何 ,尚待更大面积、更长时间的检验。

参考文献 :

- [1]托马斯·库恩.科学革命的结构[M].金吾伦,胡新和(译).北京:北京大学出版社,2003.9.
- [2]郑杭生,李霞.关于库恩的“范式”——一种科学哲学与社会学交叉的视角[J].广东社会科学,2004(2):122.
- [3]荣维东.谈写作课程的三大范式[J].课程·教材·教法,2010(5):27.
- [4]高凌飏.关于过程性评价的思考[J].课程·教材·教法,2004(10):16.
- [5]佟柠.从“对学习的评价”到“促进学习的评价”[J].江苏教育(中学教学),2012:8.
- [6]L·W·安德森等.学习、教学和评估的分类学——布卢姆教育目标分类学修订版(简缩本)[M].皮连生(译).上海:华东师范大学出版社,2008.26.

责任编辑/雷 熙