

# 人教版與澳門版小學語文教科書寫作模組 比較研究\*

關譽諺

**[摘要]** 本文以《我愛學語文（澳門版）》和人教版義務教育課程標準實驗教科書小學《語文》為比較研究對象，就兩套教科書寫作模組的客觀構成和功能實現進行了比較研究，從兩套教科書寫作模組構建依據，看寫作培養設計的異同；從選文示範、讀寫指導、語言積累、說寫關聯、習作任務等方面的同與不同，比較分析寫作培養的效能，以期為兩地小學語文教科書寫作模組的合理構建、功能實現、有效使用，提供有價值的參考借鑑。

**[關鍵詞]** 寫作培養 小學語文教科書 人教版 澳門版 寫作模組 比較

寫作和閱讀是語文核心素養獲得和表現的雙重承載。寫作和閱讀的創作對象相同，即承載客觀事物、知識信息、思想情感的“文”，閱讀是汲取、積累、豐富的過程，寫作是梳理、集中、表達的過程。以“創作”界定寫作和閱讀的過程，是因為不同個體對相同對象的閱讀汲取和寫作產出是個性化的。如果把語文核心素養簡化為閱讀汲取、語文表達、審美成熟，借用葉聖陶先生“口頭為‘語’，書面為‘文’”的主張，<sup>①</sup>“語文表達”即口語表達和寫作表達。寫作的成果形式是書面表達，但語文教學過程中，要經歷聽、說、讀、寫的多重結合。因而教科書的寫作模組，不只是寫作任務要求，它是伴隨閱讀而生成的系統工程，生成過程本身就充滿了創造性。

教科書、教材、語文教學，三位一體共同服務於閱讀、寫作的同步提升。教科書是教材的集中呈現，是教學對話的主體承載。選文是教科書的材料，用材料做甚麼？如何用？有無限創造可能。教科書對寫作教學的構建有着相對獨立的外顯模組，它與閱讀牽絆、以閱讀為原點切入，但不止於汲取、積累，還包括梳理、集中和表達。

本文所探討的寫作模組，是指與閱讀同步的“選文示範+讀寫指導+語言積累+說寫關聯+任務要求”。選擇內地、澳門的教科書作比較研究，意在通過梳理寫作模組的設計呈現和功能實現，探索教科書寫作模組構建的更好可能性，更有效地活用教科書進行寫作教學。

**作者簡介：**關譽諺，吉林師範大學遼源分院、教授。遼源 136200

\* 本文為澳門科技大學社會和文化研究所申請之澳門基金會資助的研究項目“澳門小學語文教材知識測量及比較研究”（項目編號MF-17-002f-R）的研究成果之一。課題組成員有：林廣志、郭曉明、王敏、關譽諺、朱聰穎、趙靜。

<sup>①</sup> 葉聖陶：《葉聖陶語文教育論集》，北京：教育科學出版社，1980年，第138頁。

澳門小學語文教科書，以香港版本居多。原因有四：一是地域文化接近；二是生活語言同宗；三是繁體字學用堅持；四是澳門沒有本土教科書。目前被使用的7個版本中，《我愛學語文（澳門版）》（以下簡稱“澳門版”），<sup>①</sup>由教育出版社有限公司為適應澳門《本地學制正規教育基本學力要求》落實而出版，被選用最多。2017—2018學年，在全澳近60所中文小學語文教學學校中，有30家之多使用，以此版為教科書比較藍本，具有代表澳門地域性特徵。人教版義務教育課程標準實驗教科書小學《語文》（以下簡稱“人教版”），<sup>②</sup>在2017年全國使用的13種小學語文教科書版本中，此版被業界認為編寫實力較強、較權威，為全國大部分地區使用。比較兩版教科書寫作模組的編寫呈現、落實體現、教學實現，可以更好地把握兩地學生寫作培養發展性需求，探索更加合理的兩區域小學語文教科書寫作模組構建，嘗試更加科學的寫作模組功能實現。

## 一、從寫作模組構建依據看寫作培養設計

梳理《全日制義務教育課程標準》（以下簡稱《課標》）、《小學語文教育階段中文基本學力要求（第一語文即教學語文）》（以下簡稱《學力》）的寫作要求可見：對寫作培養的總體要求和階段執行指導，存大同而現小異；對寫作模組構建和標準落實的行動指導，存“有”、“無”的差別。

### （一）存“大同”

存“大同”所指有二：一是寫作地位相同；二是寫作培養總體要求趨同。例如，《課標》中關於識字與寫字、閱讀、寫作（第一學段為寫話，第二、第三學段為習作）、口語交際等幾大模組的界定，《學力》中關於“全面發展學生聽、說、讀、寫能力及溝通與協作的的能力”等語文能力的描述，<sup>③</sup>都標識了寫作培養的重要佔比。解讀“同”可概括為：產生並持續增強寫作興趣；積累認知、持續豐富，逐漸豐富情感體驗、成熟個性思考；逐漸提升語言文字表達水平；學習借鑑寫作經驗，包括寫作構思和表達手法等，持續提升寫作水平。

### （二）現“小異”

現“小異”是指對寫作素養培養的可執行性拆分，兩版各有不同。一是劃段不同。《課標》是兩個層次（寫話、習作）、三個學段（1—2、3—4、5—6）劃分；《學力》是一個層次（寫作）、兩個學段（1—3、4—6）。二是可操作性體現不同。《課標》較多體現寫作培養循序漸進的實施指導。如，寫作內容的漸進性選擇指導：寫想說、寫想像、不拘形式寫見聞、感受和想像、為個體情感表達和交流需求而寫。其語言描述多見“留心、觀察、在寫中、嘗試、學習、養成、修改……”，較多行動性詞語領起，操作性指導更強。《學力》的語言描述多見“能（會）……”，目標性指引較強。三是對應學段的教學行動指導不同。《課標》兩層次三段要求，從低年段寫話到中、高年段習作，逐步提升寫作表達的完整性和藝術性。如敘事類寫作要求：“寫句——句的拓展——句的組合——較完整地描述敘事——更全面地描述敘事——更有個性

① 余婉兒、蘇潔玉：《我愛學語文（澳門版）》，香港：教育出版社有限公司，2013年。

② 課程教材研究所小學語文課程教材研究開發中心：《義務教育課程標準實驗教科書·語文》，北京：人民教育出版社，2006年。

③ 澳門特別行政區第19/2016號社會文化司司長批示《本地學制正規教育基本學力要求》附件一《小學語文教育階段中文基本學力要求（第一語文即教學語文）》，2016年。

地描述敘事”。《學力》兩段要求，統籌較多，從低小年段到高小年段，寫作缺少循序漸進的明確要求，教師教學行動對應容易隨意。

### （三）教材編寫建議的有無

《課標》分別對教學、評價、教材編寫、教學資源開發與利用，提出了具體可依的建議。<sup>①</sup>這樣做的優勢有三：一是有利於課程構建總體規劃，包括選文經典示範、選文覆蓋全面等。二是有利於教學目標解讀與行動對應，如明確了讀、說、寫結合建議，顯然教學行動指導性增強。三是有利於實現“以評促教”，評價建議中可見教學着眼關注。四是教學資源開發與利用，指導教學拓展重組。《學力》缺少這幾重建議，寄希望於具體學校和個體教師在教學實踐中解讀落實、摸索實踐，而實際教情又難於實現。

## 二、從寫作模組呈現看寫作培養實現

寫作模組的構建與實現，與閱讀模組統一。具體從選文的示範性、思考討論的讀寫引導性、積累練習的累用相關性、習作任務的讀寫關聯性等可見。教科書的寫作模組，不只是寫作任務要求，應界定為“選文示範+讀寫指導+語言積累+說寫關聯+習作任務”幾個系統的構成。關注寫作模組客觀呈現和寫作培養功能實現的差異性，有利於兩地教科書構建和使用的優化。

### （一）從選文經典示範看寫作培養實現

關於兩版選文經典示範性比較，在《人教版與澳門版小學語文教科書閱讀模組比較研究》一文中，<sup>②</sup>筆者有比較詳實呈現。從選文篇數、篇幅、文學類佔比、名著入選、古詩詞積累、語言表達、選文覆蓋等方面來看，澳門版經典示範性不及人教版。具體表現為：澳門版選文量少、篇幅短、文學類佔比少、名著多改寫、古文積累少、突顯生活化思想性類選文表達水平過低、選文覆蓋過窄等。比較得見，兩版教科書突顯生活化和思想性的選文，都在不同程度上存在示範性不足。

例1：人教版三上第一組第一課《我們的民族小學》第一自然段“大家穿戴不同、語言不同，來到學校，都成了好朋友。那鮮豔的民族服裝，把學校打扮得更加絢麗多彩。同學們向在校園裏歡唱的小鳥打招呼，向敬愛的老師問好，向高高飄揚的國旗敬禮。”語言表達有遷就學生已及之嫌。“都成了好朋友”直白概念化。筆者以自然、流暢、真摯表達情感為原則，將文字作了如是改寫：“雖然穿戴不同、語言不同，但是坐在同一間教室，共享同一個老師的微笑，大家的讀書聲是相同的，奔跑在校園裏的歡笑是相同的。我們齊聲高唱國歌，向飄揚的五星紅旗舉手敬禮……那鮮豔的民族服裝，是山村校園裏的絢麗。”

例2：澳門版三上第一單元第一課《千人糕》第四段“媽媽點點頭說：‘外婆說得對。這些麵粉、雞蛋和紅糖都是從外地運的。火車、輪船和飛機，不是要由工廠的工人製造，然後由司機來駕駛嗎？’”這一段是承接敘述，媽媽的話過於說教化，“我”的思考參與是被動的，在下一段的頓悟又顯得那麼突然。筆者以更貼近生活，富有啟示為原則，改寫如是：“媽媽點點頭說：‘沒錯！’她指點着智明的額頭，神秘地說：‘你想想看，還有哪些人會參與到這個千人糕的製

① 中華人民共和國教育部：《全日制義務教育語文課程標準》，北京：北京師範大學出版社，2011年，第7—11頁。

② 關覺諺：《人教版與澳門版小學語文教科書閱讀模組比較研究》，《澳門研究》2020年第3期。

作中?’ 智明用小手撓着頭嘀咕着：‘甘蔗變成糖也得有人生產啊，還得用火車、汽車、輪船運送，也許它們還得坐飛機呢!’ 智明的聲音越說越大了，他有點得意地看着媽媽。媽媽冲着智明把眉毛一挑，又說道：‘可能不止這些啊!’ 智明凝起眉毛想着，一會兒，他大聲地說：‘我想到了，火車、汽車、輪船，還有飛機，得有人造它們啊! 這樣算來，真的會有一千人啊!’ 智明忽然抬起頭，笑着對外婆說……”

筆者以三年級小學生為實驗對象，分別試讀兩例改寫前和改寫後，效果如下：例1，學生閱讀改前改後，都能知道小學生間的友誼。閱讀改後，雖然文中沒有直言他們是好朋友，卻從“雖然……不同……但是……同（相同、共享）”中細膩地感受到，不同民族小學間相處的和諧、愉快、友愛；再進一步讓學生說說自己與朋友們的和諧友愛時，他們很容易模仿細膩真摯的表達。例2，學生說改後文中的“智明”更聰明和感恩，“媽媽”不僅親和還有智慧。當筆者追問“你從哪裏讀出來的？”時，讓人欣喜的是，學生們懂得關注人物語言、情態、心理的描寫。

選文的經典示範性，影響着學生閱讀的汲取和寫作的表達。可積累的語言精彩和表遠精湛，提供了情感體驗、思想認知的豐富可能，以及思維運轉更積極靈活的可行。語文教科書寫作培養的功能實現，首先應保障選文的經典示範性。

## （二）從閱讀思考討論看讀寫結合指導

閱讀的“思考討論”系統，承載着閱讀、寫作兩大模組理解、賞析、積累、運用的重任，是實現閱讀知“物”與寫作表達有“物”、閱讀識“術”與表達有“術”統一的媒介。“物”是指知識、見解、思想、情感，“術”是語言、手法、技能等表達。閱讀模組的“思考討論”，同時又是寫作模組的“讀寫指導”。總觀兩版“思考討論”，澳門版的“問”，過於分解、瑣碎、單純，思考空間狹小，自主意識受限嚴重；人教版的任務過於籠統、寬泛、自主，容易造成教學放羊。兩版“思考討論”的讀寫指導性，皆需更合理構建。

### （1）澳門版改善需求更為迫切

統觀澳門版全套教科書，思考討論多見於“是甚麼”、“看見甚麼”、“怎麼樣”、“為甚麼”等問答。過於易答或過於寬泛。歸納如下：

一是以簡單作答為目的，忽略認知的聯繫和表達。如《小小的船》（一下單元三）“1. 課文裏的‘船’指甚麼？”；《四季的腳步》（三上單元六）“1. 春、夏、秋、冬都是怎樣走來的？2. 四季來了，各帶了甚麼景物？”；《我的伯父魯迅先生（節選）》“1. 從課文的題目，想一想作者是魯迅先生的甚麼人？”。從一年到六年，這類只需回答一個詞（答案幾乎已知），這種不需要全文統讀思考、分析歸納、聯繫拓展、形象表達的低門檻問題，淡漠消極了學生的表達願望、思考積極，養成了不思不答的習慣，也漸失寫作表達之“物”的豐富。

二是似是而模糊的問答，錯過了表達的細膩和精彩。如《小小的船》“2. ‘我’坐在‘船’上看見了甚麼？‘我’的心情是怎樣的呢？”；《四季的腳步》“3. 大自然歡迎四季來臨嗎？從哪裏可以知道？4. 作者運用多感官觀察四季景物。把他看到、聽到和感到的寫下來。”教學實踐中，這樣的問題設計，學生似乎明白，又會顯得茫然不確定。以相應年級學生為實驗對象，將問題改為：“讀兒歌你看到了哪些事物？它們是甚麼樣子？究竟是誰彎彎？誰兩頭尖？”和“說說每個季節裏還有哪些聲音、色彩和有趣的事物？想想每一個‘悄悄’還可以用哪些疊音詞來替換？每一個‘唱’還可以用哪些動詞來替換？”閱讀對話中，學生通過以童趣童真感知共鳴，找尋相象相關，嘗試想像聯想，用豐富連貫語言回答問題等方式，感受情趣、豐富積累、表達運

用。以遵循兒童心理認同、閱讀可及為原則，引領學生以童趣感知體會、以童真想像體驗的問題研討，更利於實現學生感受的真實、表達的精彩。

三是過於瑣碎的追問，打散了學生的興趣和思維。如《我的伯父魯迅先生（節選）》（六下單元四）“2. 魯迅的喪禮，可以看出他是一個怎樣的人？3. ‘我’是怎樣讀《水滸傳》的？結果怎樣？4. ‘我’聽了伯父的話，為甚麼‘又羞愧，又悔恨，比挨打挨罵還難受’？5. 伯父對‘我’做人處事的態度有甚麼影響？6. 讀完課文，你覺得魯迅是個怎樣的人？7. 課文寫了魯迅哪幾件事？你能為每件事定一個標題嗎？”這種挖個坑撿個豆的瑣碎問題，使學生只得見眼前的豆，而不得思整塊田的收穫。筆者鼓勵教師將思考討論統籌提升，改問如是：“1. 自由讀文，說說我的伯父魯迅是一個怎樣的人？你的看法是從文中哪些地方讀出來的？2. 我的讀書習慣因為甚麼有了改變？前後有了怎樣的改變？你能用成語或四字詞語表達“我”讀書習慣的不同嗎？3. 閱讀原文補充，補充對魯迅的評價。4. 瞭解‘先生’的意思，對應課文判斷文題中的“先生”都有哪些意思？”試教時，關於整體感知、全盤感受、個性體會的引導，學生表現都很積極且到位。從低年級到高年級，這類問題不少，教科書的構建和使用，切實需要多一些針對性的反思。

## （2）人教版需要進一步合理自主空間

人教版思考討論多見於朗讀積累、感悟交流、聯繫拓展等驅動性任務，其任務形式包括：朗讀（有感情朗讀、背誦、分角色朗讀）；摘錄抄寫（摘錄喜歡、抄寫欣賞，聯繫生活說說認知、感受等）。任務操作性強，有利於促進情感認知與有聲表達、感受美好和抄錄記憶、智慧認知與表達提升的三重統一。然而，其有效實現還需教師個性解讀與引領指導到位，因而實現的差異性很大。

一是重視整體閱讀個性賞析的同時，需關注語言積累拓展運用的指導。如《春雨的色彩》（一下單元一）“春雨到底是甚麼顏色的呢？”此問簡潔，但不簡單。實現了問以貫穿，督促學生通讀全文，梳理春雨在文中被主張是哪些顏色，繼而分析、判斷，獲得對自然認知的更多，體驗對自然的情感，收穫表達之“物”。但僅限於文本表達的閱讀、梳理、提煉，遠不能滿足學生語言發展的需求。可加一問“你能用更多詞句說出春雨更豐富的顏色嗎？”教與學的過程，會把“還可以用哪些詞語描繪……”作為任務，促使學生用豐富語言表達或得見或可理解的更多春雨的顏色。

二是培養自主意識的同時，需提供自主的有效養成。如《花鐘》（三上單元四）“1. 多讀讀課文，把喜歡的部分背下來。2. 用自己的話說一說，為甚麼不同的植物開花的時間不同？3. 課文用不同的說法來表達鮮花的開放，我們來填一填，再體會體會。4. 觀察其他事物，寫寫觀察日記。”嘗試任務調整實踐：（1）“把喜歡的部分背下來”，自主空間大，可這句那段、可多可少，投機簡省未嘗不可。改為：“有感情地朗讀第一段，說說你知道了哪幾種鮮花分別是怎麼開放的？熟讀把這段背下來。與同學交流你還喜歡哪部分，把喜歡的背下來。”認知基礎上的“指定”與“自主”結合，可更好實現“背誦積累”與“精彩表達”的結合。指定，幫助學生認知、賞析、積累；背喜歡的，給了學生積累更多的可能。（2）把“用自己的話說一說”改為“舉例子給同學講一講，為甚麼不同的植物開花時間不同？”指導學生舉例說明的運用。（3）“觀察其他事物”改為“留意觀察你感興趣的事物，寫寫觀察日記，寫完讀幾遍，能從你日記中認識你所寫的事物嗎？”增加“感興趣”，以增強事物與學生個體的關聯，增加“寫完讀”的要求，培養寫作自查自改的習慣。嘗試效果表明，“規定動作+自選空間”的結合，完成任務效果更好，習慣

養成的引導更到位。

三是重視思想認知的同時，同步加強表達應用的指導。如《我的伯父魯迅先生》（六上單元五）“3. 課文中有一些深刻的句子，例如，“你想，四周黑洞洞的，還不容易碰壁嗎？畫出這樣的句子，聯繫上下文或時代背景，交流對這些句子的理解。”六年級小學生借鑑文例，學習用詼諧幽默的語言表達，很受用；而理解魯迅思想的深邃，可能需要伴隨思想成熟的自然過渡。改問題為：“鼻子‘扁’與‘碰壁’有沒有關係？你會用“歪曲事實”的幽默來表達嗎？”教學實踐中，給出更多類似表達舉例，如“你的腳怎麼那麼大？”、“因為我怕距離你遠，這樣一步邁出去就夠着你了。”、“別跟我計較，對不起啊！”、“我心大啊，你來摸摸，那點事早沉到底下去了。”……感受幽默恢諧的同時，體驗表達的智慧，並習慣於這種表達智慧，既利於情商培養，也利於語言表達提升。

### （三）從語言積累看寫作表達培養

語言積累，應該實現同步關聯與拓展運用的統一。以“積累、關聯、運用”為宗旨，形式可不限。兩版比較，各有短長：

（1）澳門版語用具體詳細，但存在積累不充分、練習不到位、預設多低就等問題。澳門版“語文知識與運用”，細分成“詞語”、“修辭”、“句型”、“文體”、“標點”、“語法”等練習。從低年級到高年級，相關概念專業化，很有“現代漢語”和“寫作”的大學中文專業課味道。可概括為以下幾個特點：

一是細說概念、詳設問答。諸如同、反、近義詞，名、動、形、代等詞性，比喻、擬人、排比等修辭，詞語搭配、單句、複句等語法，文體類別及要素，分段方法及概括段意等，概念專業化、規律公式化、練習問答化。教學行動容易忽略練用，而定格在“講”和“問”上。“講”詞意、概念、修辭、語法、格式、寫作方法等；“問”則滿堂跑，包括學生不屑於答和夠不着答的問。所以，澳門小學語文教學課時不少，寫作教學關注不少，教師卻總在抱怨學生寫作表現不好。

二是練習單薄、運用單一。練的豐富與遞進不足，練的語境適用不充分，也就等於剪斷了學生表達精彩的翅膀。如《細說澳門的名字》（三下單元五），“語用”三個任務：（1）“仔細閱讀，指出段落的劃分方法。”（2）“為甚麼澳門會有那麼多的名字呢？原來這與澳門的地理、歷史有密切關係。”對此連設三問：“作者是否知道問題的答案？他是否真的要讀者回答問題？問題的答案在句子中看到嗎？”；給出概念“設問句就是自己提出問題，隨即由自己回答，即自問自答。運用設問句可引起讀者的注意或思考，增強表達的效果。”（3）“課文哪些詞語加了專名號？說一說專名號的用法。哪些地方加了引號？寫一寫，說一說為甚麼用引號而不用專名號。”試析：任務一：與“思考討論”中“分段默讀，寫出段落大意”。重複分段認知，強化的是段的相關概念，缺少對段的表達積累，學生很難認知消化，更得不到應用的促進；任務二、三：“問答引導+概念灌輸+作用強化”，缺少設問句和符號具體適用練習，學生很難在背記概念和作用中學會運用。

三是割裂語用、簡單識用。澳門版從低年級到高年級，詞是詞、句是句、修辭是修辭……這些語用形式多見，存在各自為政、重複練習等問題。語言積累少循序漸進性，語用指導和練習少適用學情的整合性。如，五上《看雲識天氣》“修辭——比喻”的要求：“找出課文運用了比喻的句子，在句下畫橫線，然後辨別句子運用了明喻還是暗喻法？說一說運用比喻對於說明事物

有甚麼好處？”任務設計意在認知比喻的類型和作用，不在於不同類型比喻的恰當運用。教師教學，容易忽略明喻、暗喻等的精彩積累和表達應用，而形成詞句講得多、概念作用講得細、語境不熟悉、表達不會用等割裂語用的現象。

(2) 人教版明確簡潔，重視積累，但存在要求過於簡單、操作待解讀等問題。“有感情朗讀——抄背喜歡——練筆應用”的教科書導向，利與不利亦並存。其利為以讀促解、以抄背與語言積累相結合，有利於學生更好地豐富情理認知和情理表達；不利為積累形式過於簡單，對教學行動的解讀性落實要求過高，會造成同一教科書完全不同的教學效果。思考討論“讀”、“抄”、“背”，和語文園地“我的發現”、“詞語盤點”、“日積月累”、“趣味語文”、“課外書屋”等任務設置，都缺少課堂溝通對話、多樣化鞏固練習、閱讀積累拓展等動作性指導。“簡明”，給了“教”充分的創造空間，也給了“教”足夠的茫然；給了“學”簡潔明瞭的任務，也給了“學”理所當然的到此為止。

#### (四) 說寫結合與習作任務對寫作培養的實現

《學力》和《課標》的學段寫作要求有別，教科書的呈現亦不同。人教版按段分為寫話和習作，按學段給出了層次分明的寫話、習作要求；澳門版沒有寫話與習作的分別，統稱寫作，寫話與習作界線模糊。兩版寫作任務總體次數無大差別，但寫作指導空間和具體要求程度有別，整體來看，澳門版偏低。兩版寫作內容多數趨同，即寫人、事、景、物等感受性的，寫日記、書信、便條等應用性的。澳門版有議论文的選文學習和寫作，人教版無。說寫結合實現和寫作任務呈現，兩版各有特點，也各有需改進。

##### (1) 從說寫結合看寫作培養實現

澳門版四下單元一。說話任務有二：一、第二課《時光老人的禮物》聆聽與說話結合，聽與說問答相關；二、第三課《微笑·眼淚》閱讀與說話，一一應答式的討論。寫作任務有一：仿照《如果有一天》寫作一首小詩。總觀“說”與“寫”的任務呈現：說寫分割，說向寫的延伸鋪墊性差，寫可承前借助說的結合性弱；此外，簡單問答式說話形式，嚴重限制了學生說更多、說更好的可能，也自然不利於寫作表達的更好。

人教版四下單元一。口語交際任務為：研討春遊方案——說春遊方案——評春遊方案。寫作任務為：寫校園美麗／寫你有印象的地方的美麗／寫校園裏難忘的事。口語交際的思和說，可以成為接下來寫的素材，可以是寫的聯想所在。如，春遊——春的美麗——校園春天的美麗——校園裏計劃春遊的難忘等等。

比較說話練習與寫作任務的關聯：澳門版中說與聽緊密關聯者居多，說與寫緊密關聯者少；人教版中說寫結合緊密，板塊緊連，內容關聯，說為寫鋪墊，寫為說呈現。

##### (2) 從寫作任務看寫作培養實現

習作任務是檢驗習作可達、呈現習作困難、實施習作指導、強化寫作訓練的綜合性任務設置。其綜合職能的實現，在於主題適情、要求適度、指導得法。比較兩版寫作任務要求：澳門版繁多、細詳，面面俱到；人教版簡少、粗略，寬泛可選。如下面兩例：

澳門版四下單元一：“詩歌仿作：1. 仿照《如果有一天》，發揮想像，寫作一首詩。步驟：

(1) 主題：先構想詩歌要表達的主題，例如：友情、環保等。(2) 結構：注意詩歌的結構和形式，可用四個分行的句子來寫。(3) 修辭手法：運用聯想和想像，靈活運用反覆和擬人等修辭手法寫作。提示1：你可以用其他東西（動物、植物、或非生物）來代替‘小草’、‘星星’、‘沙

子’和‘蟲兒’，運用擬人的修辭手法把這些東西當作人來寫，寫出他們的感受和行為。別忘了句尾要押韻，使詩讀起來更富節奏感。例舉：如果有一天，天空不再快樂，天天灰頭土臉，太陽和月亮的俏臉將再也看不見。提示2：想一想，如果有一天首兩句描述的情況出現，結果會怎麼樣？參考《如果有一天》先分後總的結構，在自己創作的詩歌的結尾表達出詩歌的主題。提示3：《如果有一天》的結尾有總結的作用，仿作時，結尾記得要跟詩中的內容互相呼應啊！”

人教版四下單元一：“我們都愛自己的校園：它也許像一座美麗的花園，綠草如茵，花團錦簇；它也許僅有幾座平房，幾棵老樹，一個小操場。不管怎樣，在可愛的校園裏，我們都度過了許許多多歡樂的日子。讓我們到校園裏走一走，看一看，選一處景物，仔細觀察，再把觀察到的按一定的順序寫下來。注意把內容寫具體，語句寫通順。如果不想寫校園裡的景物，也可以寫別處的景物，或者寫寫發生在校園裏的難忘的事。”

兩例比較可見：澳門版從主題、結構、修辭、押韻、首尾呼應，到替換例舉、擬人例舉、內容例舉、結尾例舉等等，細緻入微，唯恐有漏，似防學生不會寫、沒話說，反而會令學生少話說、套要求、缺少己見和想像。人教版寓要求於一段導語，導語又似領入情境的範文，給方向、給提示，但多選擇空間，使學生有寫的選擇，更容易有話寫，更利於真實表達自己的心境。

### 三、寫作模組的編寫及活用

#### （一）寫作模組編寫的幾個保障

##### （1）保障閱讀選文示範性

寫作模組，可視為“選文示範+讀寫指導+語言積累+說寫關聯+習作任務”的統籌。保障選文經典示範性，是寫作培養實現之首要。即保障：選文表達經典、精彩；突顯民族文化傳承，民族經典選入佔主體；體現地域文化傳承，合理比例選入地域經典；放眼國際視野，吸納一定比例外國經典；處理好古文經典與現代選文搭配，滿足思想審美提升和語言表達精湛的需求；處理好文學性與應用性的比例，有利於語文素養的綜合全面。

##### （2）保障讀寫結合指導性

即保障閱讀精彩賞析與寫作精湛積累的結合，實現閱讀獲得與寫作表達的統一。主要體現在保障文本思考討論的讀寫指導性，精設思考討論問題。一是問以貫穿、有所關注，能夠引領學生總覽全文而有喜愛，自覺積累；二是研以賞析、拓展關聯、因情累用，知喜愛，且明白因為甚麼而喜愛，自覺學習並有熱情積累更多，能聯繫生活情境自覺運用；三是讀而得悟、識廣知多、情感得豐、審美提升，自覺生成對生活、世界的獨特見解和審美，以逐步實現學生個體的寫作有話說、說話有高度。

##### （3）保障寫作表達發展性

文本的思考討論與表達的積累練習，應有統籌。即服務於寫作表達持續提升的充分性和靈活性的統一。寫作表達指向經典、精彩、精湛發展的充分積累，和適情運用的靈活生成。因而，思考討論的設置，要擬定明確、關注鮮明、關聯合理；積累運用的練習，要與思考討論相配套，實現適時適情適境的積累豐富、強化運用。

##### （4）保障說寫結合密切性

無論是“口語交際”，還是“聽說”板塊，都需注重實現，說的過程中引領學生梳理對事物、生活、情感的認知，建立更多思考聯繫、思想認同，發生更多重組創造，嘗試更好地表達認



知和感受。在教科書模組構建中，充分考慮說與寫的密切聯繫，努力實現說與寫的互促互進，搭起說與寫轉換的通道，是完善教科書寫作模組的不可或缺。

#### （5）保障練與達循序漸進

循序漸進的練習，才符合語言積累和運用的目標，實現寫作培養表達的精彩遞進。練習的目的是為用，而非答卷，包括詞句、語法、修辭等表達要素的綜合運用。所以要保障練習的積累掌握、熟悉運用、情境拓展、循序漸進。循序漸進，指避免從低年級到高年級都在重複概念化、程式化的詞句、語法、修辭、標點等練習，要突顯相同對象練習的遞進性，實現隨年級提升而踐行表達運用更豐富、更合情、更形象生動、更細膩真實。

#### （6）保障寫作任務系統性

“寫作指導——寫作實踐——寫作講評”是寫作教學的生成必備。寫作任務的設計與設置，需保障寫作指導的落實、寫作實踐的充分、寫作講評的再指導。一是發揚人教版寫作任務提示本身的指導性；二是保障寫作實踐的充分性，可採用課內小作文、定期大作文的結合，落實學生動筆實踐“寫”的充分；三是保障講評的存在和有效，存在需要任務模組有要求，如用不少於一課時的時間講評，賞評學生作品兩三例，學生作品互相修改指導等任務設置。

### （二）教科書寫作模組活用的幾個“可為”

（1）基於選文的拓展積累始終可為。需要教師始終堅持教一篇不止於一篇的理念，養成隨文精彩而關聯更多精彩的習慣。

（2）基於閱讀理解的思想成熟、感情豐富持續可為。需要教師不滿足於文本的思想認知，善於關聯拓展，提供更為豐富的生活思考；不限定學生的感悟和思考，始終為更多學生形成自主見識而努力。

（3）重視作文講評並提升講評的能力可持續發展。作文批改代替不了作文講評，作文講評亦是閱讀賞析，批判與欣賞結合，對學生作品的賞析。教師要善於駕駛賞析中的指導。

（4）提升教師自身的寫作示範持續可為。讀得悟，以自身的個性解讀賞析，引領學生的閱讀個性、賞析獨特；寫得精，以自身示範，薰陶感染學生的寫作積極；改得妙，改學生習作，做到既尊重學生表達意願和語言個性，又提升學生情感表達和語言精彩，教師要有寫作實力和指導熱情。此三得，是語文教師用得好教科書，成就學生寫作能力可持續發展的硬功和底氣。

無論是哪一版教科書，寫作培養的實現可謂是：寫作任務實現，見功夫，但只見十之一二；閱讀任務實現見功夫，卻見十之八九。寫作模組依閱讀模組相承而成。

## 四、結語

依學生的獲得和發展需求，語文素養的提升可簡潔界定為，對知識、思想、情感、審美的認知積累、體驗感受、認同發展、表達交流。其對語文教育的意義在於，更清楚語文教學的始終堅持和循序漸進。始終堅持知識豐富、思想成熟、情感美好、審美多元的發展；循序漸進成就學生個體發展的習慣養成、技能熟練、思維培養、能力形成。寫作模組構建更加科學，寫作教學實踐更加有效，是成就學生發展的必選動作。本文對於人教版與澳門版教科書寫作模組比較的現實意義，在於期望促進兩地教科書寫作模組構建更加科學、更有效地服務於學生語文素養之表達的養成和提升。

[責任編輯 陳超敏]