

音乐欣赏的艺术审美培养路径研究

曹红勤

音乐欣赏作为艺术教育的重要载体,其根本旨趣在于以听觉艺术为媒介引导学习者形成稳定的审美能力。随着核心素养理念的深入推进,审美感知、艺术表现与文化理解被确立为音乐学习的关键能力指向。然而,已有研究多从教学策略层面提出建议,对审美生成机理与路径之间的逻辑关联关注不足,致使培养路径呈现零散化倾向。本研究以审美生成的递进规律为分析框架,审视音乐欣赏中艺术审美培养的现实问题,提出具有内在关联的实践路径,以期对相关教学改革提供学理参考。

一、音乐欣赏艺术审美培养的理论基础与分析视角

(一)艺术审美能力的内涵厘定
艺术审美能力是个体在艺术活动中形成的对艺术对象进行感知、体验、理解与判断的综合素养,它并非单一的知觉能力,而是由感性体验与理性认知共同支撑的复合结构。在音乐领域,审美能力具体表现为对音响形态的敏锐感受、对情感意蕴的内在共鸣以及对艺术风格的辨析判断,其形成需要经历由感官接受向意义建构的渐进过程。

(二)音乐欣赏作为审美生成载体的特殊性
音乐欣赏区别于一般艺术活动的根本之处,在于其感知对象具有非语义性与时间流动性的双重特征。听觉信息在时间维度上持续展

开,要求欣赏者在动态过程中完成对作品结构的整体把握。这一特殊性使音乐欣赏天然具备调动情感、激发想象与培育判断的潜能,也决定了审美能力的培养必须依托持续而深入的欣赏实践。

(三)审美培养路径的分析框架
基于审美能力的生成规律,可将培养路径划分为四个相互衔接的环节:感知是基础;体验是深化;判断是提升;外化是闭环。四个环节并非孤立运行,而是在欣赏活动中循环往复、层层递进,共同构成审美培养的内在逻辑链条。

二、音乐欣赏中艺术审美培养的现实审视
(一)聆听浅表化使审美结构难以建立
当前欣赏活动中,聆听往往被简化为对作品的一次性接收,学生主要在情绪印象层面接触音乐,对旋律走向、节奏组织与音色变化等内部要素缺乏结构性关注。由于缺少分层引导与对比聆听,审美感知呈现零散化特征,难以在听觉信息中提取关键特征并形成稳定的认知模式。

(二)情感介入零散使审美经验缺乏沉淀

情感的深化依赖持续浸入与反复体悟,但实际教学中情感体验常停留于初步印象阶段,缺少向纵深推进的环节。学习情境与作品意境的对接不够紧密,审美体验呈现碎片化、显现性不足的特点,情感认同未能形成稳定的内在支撑。

(三)外化渠道单一使审美闭环难以形成
审美理解的稳固依赖于外化呈现,而当前表达活动多依赖口头描述与简单书写,形式较为单一。复杂的审美感受难以通过有限渠道充分呈现,认知的深化因表达受限而停滞,审美能力的发展缺少必要的修正与反馈机制。

三、音乐欣赏艺术审美培养的路径建构
针对现实审视所揭示的困境,基于感知、体验、判断、外化的递进逻辑,可从以下四个维度建构具有内在关联的培养路径。

(一)多通道聆听,夯实审美感知基础
感知的精细化离不开聆听方式的多样化。整体聆听与分段聆听的结合,有助于学习者在宏观风格把握与细节辨识之间建立连接;前者确立作品的总体印象与情绪基调,后者聚焦节

奏、旋律与音色层次的细微变化。对比性聆听的引入具有独特价值,不同演奏版本在速度、力度与情感表达上的差异,可为学习者提供多元理解路径。视觉要素的适度介入同样重要,乐谱呈现与演奏画面的配合,使听觉感知获得具象支撑。

(二)情境化介入:推动情感深度生成
情感体验的深化需要欣赏情境的细致营造。作品创作背景与文化语境的适度补充,可为情感介入提供理解基础,使学习者获得明确的情感介入。重点段落的反复聆听有助于捕捉情绪转折的细微处,使体验由表层感受逐步过渡为深度理解。情感认知的多元化展开还有赖于交流环节的支撑,审美体验在差异比较中得以丰富与稳固,逐步呈现连续性特征。

(三)阶梯式互动:激活审美判断思维
审美判断的形成依赖思维的持续介入,思维的激活需要互动设计的层次性安排。围绕作品设置开放性话题,可引导学习者从情绪辨识、表现手段、结构安排等多角度展开思考;小组合作中的观点交流与认知整合,使理解空间在差

异碰撞中得以拓展。实践性参与是互动设计的有效补充,节奏模仿、旋律哼唱与简单演奏等身体参与方式,能够缩短认知与体验的距离。问题设计应遵循由浅入深的原则,通过及时反馈协助学习者修正理解偏差。

(四)多元化表达:完成审美外化闭环
表达形式的丰富程度直接影响审美能力的稳固水平。语言表达是基础通道,感性体验通过描述被组织为有逻辑的认知结构。动作表达将节奏与情绪转化为可视化形态;图像表达借助绘画与符号建立,使抽象的声音获得具象呈现。多种表达形式的协同运用,使审美理解在不同媒介间形成转化与互证,完成从感知到外化的闭环,审美能力也在持续的表达练习中得到深化。

研究以审美生成的内在逻辑为分析视角,对音乐欣赏中艺术审美培养路径进行了系统考察。分析表明,审美能力的发展是感知、体验、判断与外化协同推进的结果;路径建构应突破逻辑罗列模式,关注各环节之间的递进关系与策略关联。本研究侧重理论框架的搭建,对具体教学情境中的实施差异关注尚显不足,后续可结合知识技能、路径要素的适配性与生成机制展开更为深入的探讨。

(作者单位:山西省临汾市襄汾县新城镇联合学校闰店小学校)

新课标下小学语文“教、学、评”一体化的实践研究

蔡晓丽

新课标明确提出,教师应树立“教、学、评”一体化意识,将教学目标、学习活动和评价行为有机统一,注重对学生学习过程的持续关注。然而,在小学语文课堂实践中,三者相互割裂的现象仍较为突出:教学目标设定笼统,评价集中于课末纸笔测试,学生真实的学习状态难以获得及时反馈。这一断裂既削弱了课堂教学的针对性,也制约着学生语文核心素养的整体培育。本文结合小学语文教学实际,围绕“教、学、评”一体化理念开展实践研究,尝试探寻三者有机融合的可行路径。

一、“教、学、评”一体化的内涵认识与价值定位

“教”“学”“评”分别指向教师的教学行为、学生的学习过程以及贯穿始终的评价活动。就小学语文而言,“教”体现为教师基于教学目标的情境创设与言语引导;“学”体现为学生调动已有语文经验、运用语文思维主动建构意义的过程;“评”则渗透于教与学生的全过程,以形成性评价为主体,对学生的行为作出判断并提供改进建议。“一体化”的核心在于三者以目标为统领,相互嵌套、动态循环,而非各自为政的独立环节。

“教、学、评”一体化对小学语文教学的价值体现在多个层面。它促使教师依据课堂中学生的真实反馈及时调整教学策略,使评价结果成为教学改进的直接依据;同时,学生在参与评价的过程中逐步学会自我反思与调节,学习的主动性得以有效激发。该理念将过程评价与结果评价并重,打破了传统语文教学侧重知识记忆、忽视学习过程的评价倾向,使评价真正发挥诊断与促进学习的功能,为核心素养的落地提供有力支撑。

二、“教、学、评”一体化的实践探索

(一)精准制定目标,为三者融合提供统摄基础
目标是“教、学、评”一体化的逻辑

起点,其精准程度直接决定三者能否真正融合。若目标停留于笼统的知识层面,教学便缺乏清晰方向,评价也无从对学生的实际达成情况作出有效判断。因此,目标制定须同时兼顾三重属性:对教师而言明确教的重点,对学生而言清晰呈现学的任务,对评价而言提供可观测的判断标准。实践中,应依据新课标的素养维度,将宏观课程目标逐层转化为可落地的课时目标,确保教学设计、学习活动与评价工具三者方向一致,共同服务于核心素养的真实培育。

(二)以“学”为主线,在真实学习过程中自然嵌入评价

“学”居于“教、学、评”一体化的中心位置,是贯穿课堂始终的主线。实践中,教师须转变“以教定学”的惯性思维,以学生的真实学习状态驱动教学进程的推进。可通过情境创设与问题驱动,激活学生已有的语文经验,引导其在阅读、表达、思考等真实的语文实践活动中主动建构认知。评价不应堆积于课末,而应嵌入学习的各个环节——学生提出见解时教师的追问与肯定、小组合作中同伴的反馈与点拨,均是过程性评价的有机组成部分。教师据此及时调整教学节奏与侧重,确保“教”始终追随“学”的真实需要,而非按预设程序机械推进,这正是“教、学、评”一体化区别于传统教学的核心之处。

(三)构建多元评价,形成教学改进的反馈闭环

单一的评价方式难以全面反映学生的语文学习状况。实践中,从评价主体、评价方式与评价内容三个维度协同推进多元化建设。评价主体上,引入学生自评与同伴互评,使学生在评价他人与审视自我的过程中加深对自身学习状况的认识;评价方式上,将形成性评价与总结性评价有机结合,既关注课堂中的过程性表现,也通过读写任务、表达活动等检验阶段性学习成果;评价内容上,在字词积累与篇章记

忆之外,还涵盖语言表达能力、思维品质与情感态度等维度。评价结果须切实反哺教学改进,使“目标—教学—评价—调整”形成完整闭环,让评价成为推动教与学持续优化的内在动力,而非附加于教学之外的形式程序。

三、实践过程的反思与再认识

持续的课堂实践表明,“教、学、评”一体化对小学语文教学质量有明显的积极影响。教师在目标设计与课堂观察上的精度有所提升,学生的课堂参与度与自主表达意愿也明显增强。评价方式的多元化使部分在传统纸笔测试中表现欠佳的学生,得以在口语表达、合作探究等过程性评价情境中展现真实的语文实践能力,一定程度上改变了单一评价视角对学生能力的片面判断。

然而实践中也暴露出若干不足:部分课时目标仍偏重知识技能,未能触及核心素养培育应有的深度;嵌入式评价对教师课堂应变能力要求较高,存在评价流于形式、缺乏深度跟进的情况;完整多元评价体系的建构耗时较多,在日常课堂中实现全面均衡的覆盖仍有较大难度。

这些问题说明,“教、学、评”一体化的落实是一个需要持续深化与动态调整的过程。三者有机融合,既有赖于教师对新课标理念的深度理解,也离不开学校层面在集体研讨、经验分享方面的持续支持,唯有将一体化理念内化为日常教学的自觉,其对学生核心素养成长的促进作用才能得到切实彰显。

“教、学、评”一体化并非对现有教学程序的简单重组,而是对语文课堂教学逻辑的整体重构。以目标为统领,以“学”为主线,以多元评价为保障,三者相互支撑、动态循环,共同指向学生核心素养的实质生长。这一理念在不同学段、不同文体的具体实践中持续探索,期待后续研究进一步加以丰富。
(作者单位:山西省临汾市蒲汾小学)

小学音乐教学中数字化技术的应用研究

裴凤凤

教育数字化转型已成为新时代教育改革的重要方向。《义务教育艺术课程标准(2022年版)》明确提出,应重视应用现代信息技术手段,探索数字化赋能教学的方法。对小学音乐学科而言,审美感知、艺术表现、创意实践、文化理解等核心素养的培育,需要丰富的资源支持,立体的情境创设以及更具开放性的实践通道,这些恰是数字化技术得以介入并发挥作用的所在。然而,技术介入并不必然带来教学优化,其应用效果取决于价值取向是否明确、应用方式是否合理、潜在偏差是否得到审视。文章即从应用价值、应用方式、现存问题三个层面对此加以考察。

一、数字化技术在小学音乐教学中的应用价值

(一)教学资源的扩充
电子教材、数字音乐库、名家演奏视频、音乐理论动画等内容的接入,使教师可用素材远超纸质教材的容量。教学内容的更新更为及时,资源调取也更为便捷。但若仅就资源层面理解数字化技术的价值,则失之片面——资源的扩充只是变化的起点,而非全部。

(二)教学情境的革新

音乐之美依赖于具体载体的承载,而传统课堂受限于教室空间与教具条件,作品意境往往难以充分还原。借助图文、音视频、虚拟现实等多模态手段,抽象的节奏、音色得以具象化、立体化呈现。学生在多重感官的协同作用下获得整体性的审美体验,这与传统课堂中旁观式的聆听已有本质差异。

(三)师生互动生态的重构

教师不再是单一的信息源,这是数字化课堂带来的深层变化。学生借助交互式平台、在线工具与即时反馈系统,可与教师对话、与同伴协作,亦可与机器互动。课堂的开放性生成性显著增强,学生从被动的接受者转变为参与者乃至创造者。从这个意义上说,数字化技术对小学音乐教学的赋能,与其说是工具的更替,不如说是教学生态的深层重构。

二、数字化技术在小学音乐教学中的应用方式

应用方式若以技术功能为出发点,易陷入“为用而用”的窠臼。较为稳妥的思路,是回到学生核心素养发展的内在逻辑,沿感知、体验、创造、评价的脉络加以梳理。

(一)情境创设中的沉浸式技术应用

虚拟现实、增强现实与互动投影等技术为审美感知的激活提供了新的入口。围绕作品的题材背景与情感基调,教师可为学生构建沉浸式视听场域,使纸面上的旋律与文字得以“活化”。需要指出的是,这种感知调动的是学生的多重感官,因而更接近音乐艺术本身的整体性。

(二)资源推送中的差异化应对
“因材施教”是教学的传统命题,数字化技术对此作出了新的回应。智能乐谱可自由升降调以适应不同声部,自动修音软件能对演唱的音准与节奏作精准反馈,虚拟乐

器软件则模拟数百种真实乐器的音色供学生自由选择。其意义不仅在于技术本身的先进性,更在于使分层教学、个性化指导从理念落到操作。

(三)音乐创编中的工具支持
技术门槛的降低,是数字化工具对创编环节最显著的贡献。学生无需先掌握复杂的乐器演奏技能,即可借助数字音乐工作站完成旋律编写、节奏设计、声部叠加与混音处理。小组协作中的分工与磨合,使学生体验到的是完整的音乐创作流程,这与单纯演唱已成型作品所带来的体验有着本质区别。

(四)教学评价中的数据化转向

数据驱动的评价模式,使评价从单一的结果性判断转向过程性与结果性相结合的立体化评估。借助伴随式数据采集系统,教师可获取学生在课堂互动、节奏把控、音准表现、协作创编等方面的多维数据,形成个性化反馈;学生亦可根据即时反馈调整学习策略。评价覆盖的内容不再局限于知识与技能,还包括审美感受与创造表现,“教—学—评”一体化由此具备更强的可操作性。

三、数字化技术应用中的现存问题与改进方向

(一)“技术至上”倾向的警惕与调适

部分课堂过度追求技术呈现的视觉冲击,学生的注意力被技术本身所吸引,反而疏远了作品的审美感染力,这是数字化应用中最值得警惕的偏差。改进的关键不在于减少技术应用,而在于确立“技术服务于艺术”的应用原则,使技术成为深化审美体验的辅助手段,而非取代音乐感性体验的主导力量。

(二)师生数字素养的协同提升

部分教师对数字工具的理解仍停留在“播放教学视频”的层面,部分学生对交互式工具的操作也不够熟练,这两种双向制约了应用方案的落地。常态化培训、教研共同体建设与课堂实践引导是必要的应对路径,但更根本的,是在持续使用中推动师生共同建构对数字化教学的理解。

(三)应用场景的一体化拓展

课前预习、课后拓展、艺术展示与综合评价等场景的贯通,目前尚不充分——当前的数字化应用多集中于课堂教学环节。一体化应用生态的构建势在必行,唯有推动数字化技术向全流程、全场景延伸,涵盖课内外、线上线下,其教育潜能方能得到充分释放。

数字化技术为小学音乐教学带来了资源、情境与互动的深层重构,但技术赋能并非非应用优化的自动结果。秉持以学生核心素养发展为本的应用立场,审慎梳理工具理性与艺术本质的关系,持续提升师生的协同应用能力,推动应用场景的一体化拓展——这些工作的扎实推进,最终决定了数字化技术能在多大程度上真正服务于小学音乐教学的高质量发展。

(作者单位:山西省临汾市尧都区乔李小学校)

基于小学语文教材课后习题的读写迁移训练研究

朱燕华

读写迁移训练是提升小学生语文核心素养的关键路径,教材课后习题是实施这一训练的天然载体。阅读与写作本应协同发展,却在当前小学语文课堂中长期处于割裂状态。阅读侧重文本感悟与信息提取,写作课偏向技法传授与练笔积累,两者之间缺乏有效的迁移设计,学生习得的语言图式难以在写作中得到激活与转化。部编版小学语文教材的课后习题,凝练了文本核心价值要素与读写训练重点,本应成为打通读写的关键抓手,然而其迁移功能在实际教学中并未得到充分挖掘。本文尝试从理论与实践两个维度,系统探讨依托课后习题开展读写迁移训练的策略路径。

一、读写迁移训练的理论基础与课后习题的关联逻辑

(一)语言输入—输出规律对训练的理论支撑

阅读与写作并非两种孤立的语言活动,而是同一习得链条上的输入端与输出端。密集的阅读输入为学习者积累词汇、句式与篇章图式,写作则作为强制性输出,促使学习者将内化的资源转化为主动表达,并在表达过程中觉察语言运用的不足,进而反向深化阅读理解。读写迁移训练正是顺应这一规律,使语言知识在双向流动中得以激活与巩固。

(二)课后习题与读写迁移目标的内在契合

部编版教材课后习题紧扣文本语言特点、结构逻辑与情感表达,本质上是文本读价值的集中提炼,与读写迁移训练“夯实阅读基础,强化写作运用”的目标高度契合。以习题为载体开展训练,能使阅读有语言落脚点,写作有文本范式可循,从根本上避免迁移训练脱离文本、流于形式的问题。

(三)不同学段习题类型与训练层级的对应关系

低学段习题以组词、造句、短句仿写为主,契合句式与短语层面的基础迁移需求;中段段转向片段感悟与结构仿写,对应片段读写迁移的训练目

标;高学段则以整篇感悟与拓展实践为主,支撑整篇习作层面的综合迁移。这种随学段递升的梯度结构,为教师设计系统化读写迁移训练提供了内在的层级依据,也使习题的迁移价值在不同学段得以分层释放。

二、课后习题视域下读写迁移训练的的现实困境

(一)习题功能被窄化,迁移价值未被激活

问答、填空、背诵默写——这是许多教师处理课后习题的惯常方式。长期将习题定位为知识巩固工具,使其作为读写迁移桥梁的功能几乎被完全遮蔽。学生反复完成习题,却始终缺乏阅读积累转化为写作能力的路径,读写脱节的问题也因此在此类习题的使用层面得不到任何改善。

(二)训练设计碎片化,读写衔接缺乏逻辑

即便部分教师有意识地借助课后习题开展读写训练,也往往陷入碎片化的困境:读的任务与写的任务之间缺乏明确的衔接逻辑,缺少相应的迁移支架,学生读完文本后面对写作任务依然无从下手。课后习题内含的结构逻辑与语言规律,未能有效转化为可操作的读写训练载体,训练效果因此大打折扣。

三、基于课后习题的读写迁移训练策略研究

(一)以积累类习题筑牢迁移的语言根基

朗读、圈画、摘抄类习题若仅止于记录,便只完成了积累的表层动作。教师应在此基础上追加一个关键环节:引导学生辨别所积累词句的迁移价值,明确哪些句式可以借用,哪些修辞可以仿用。随即布置与积累内容直接衔接的即时仿写,促使消极词汇向积极词汇转化,将阅读中朦胧感知的语言图式迅速转化为写作中可主动调用的表达资源,从根本上缓解学生写作时词穷句乏的困境。

(二)以梳理类习题搭建读写衔接的结构骨架

梳理类习题要求学生厘清文本脉络与段落逻辑,这一过程实质上是对其文本结构的深度解码。教师可将梳理结果以时间轴、事件链、论点—论据框架等可视化形式呈现,使隐性的结构逻辑变得清晰可见。进而布置结构仿写任务,让学生在新的写作情境中复现并内化文本框架。值得注意的是,结构支架不宜过于细致,保留一定的开放空间,更有利于学生在框架内进行个性化表达。

(三)以仿写类习题驱动语言图式的输出转化

仿写类习题是课后习题中与读写迁移最为直接对应的类型,但“模仿”与“机械复制”之间的边界,恰恰是训练效果的分水岭。有效的仿写训练应呈现递进层次:先模仿句式框架,替换具体内容;再模仿表达技巧,将比喻、排比等手法迁移至新语境;最终在真实写作情境中灵活运用,脱离对原文的依赖。这一层级设计使仿写从表层模仿走向深层内化,真正完成语言图式的输出转化。

(四)以拓展类习题推动训练效果的深化延伸

拓展类习题将文本内容引向生活实践,是课内迁移向课外延伸的重要节点。教师应以拓展类习题为依托,设计贴近学生真实经验的写作任务,使课文中习得的观察视角与表达逻辑在真实情境中得到再次激活。完成写作后,组织同伴围绕选材、结构、语言等维度互评,并就共性问题集中点拨,形成“写作—评价—修改”的训练闭环,使读写迁移的效果得以切实延伸和固化。

课后习题的真正价值,不在于检测学生对文本的记忆,而在于驱动阅读积累向写作表达的持续性转化。教师应突破习题功能窄化的惯性,将积累、梳理、仿写、拓展四类习题有意识地纳入读写迁移训练的整体设计,使习题成为“以读促写、以写促读”双向联动的支撑载体,推动学生语言运用能力与思维品质在读写循环中协同提升。
(作者单位:山西省霍州市实验小学)

高中英语读后续写教学中衔接意识的培养研究

王江

读后续写要求学生在理解原文的基础上合理延伸情节,产出与原文在内容、语言和逻辑上高度协调的文本。然而,“续而不接”在教学实践中普遍存在——学生往往完成了情节构思,却难以实现续写与原文的有机衔接。高考英语写作明确要求句间和段间衔接有效、意义连贯,但不少学生在这方面存在明显短板。现有研究多侧重写作技巧的传授与情节构建策略的指导,对“衔接意识”作为独立认知能力加以培养的关注仍然不足。本文尝试厘清这一概念,诊断其缺失的主要表现,并构建系统培养路径。

一、衔接意识的内涵与教学价值

(一)概念界定

语言学意义上的“衔接”指语篇内部各成分之间的语义联系,通常体现为词汇复现、连接词使用等语言形式手段。然而在读后续写的教学语境中,仅从语言形式层面理解衔接是不够的。续写者面对的是一篇已有明确叙事走向、情感基调与语言风格的原作,如何在延伸情节的同时保持与原文的内在一致,远不是套用几个连接词所能解决的问题。因此,读后续写所需的“衔接意识”,是学习者在续写过程中自觉感知并维护续写文本与原文在情节逻辑、情感基调、主题意蕴及语言风格等维度内在联系的认知能力。

(二)教学价值

英语教育不仅是语言技能的培养,更是促进学生思维能力发展的重要途径。读后续写在这两个方面都有较高要求。有研究指出,读后续写能够实现语言形式模仿与内容创造性输出的统一,使学习者在发挥想象力的同时提升外语运用的准确性,但这一统一的实现离不开衔接意识的支撑——缺乏这种意识,模仿容易流于形式,创造也容易偏离原文轨道。从思维品质的角度看,维护多维衔接的过程本身就是对逻辑推理能力的持续训练,其教学价值远不限于写作本身。

二、衔接意识缺失的主要表现

(一)情节逻辑断层

续写时自行构建与原文脱节的独立情节,是学生最易见的问题之一。事件发展缺乏因果关联,人物行为与原文铺垫的性格特征相悖,情节走向游离于原文叙事轨道之外。这一问题的实质,并非单纯的构思能力不足,而是学生未能将原文信息内化为续写的逻辑起点,对“从哪里接”缺乏清晰判断。

(二)语言黏合松散与主题意蕴中断

语言层面,机械堆砌连接词、段落间缺乏必要过渡、词汇语义场延续性薄弱等问题较为普遍,续写因此难以延续原文的语言风格与情感色彩。表达不流畅,前后内容脱节是读后续写中长期存在的顽疾,折射出学生在语言衔接意识方面的明显欠缺。相比之下,主题衔接的问题更为隐蔽——部分学生能实现情节的表面连贯,却偏离了原文的

情感基调与价值取向,整篇文章的主题意蕴因此中断。这两类问题在成因上相互关联,共同指向衔接意识培养的系统性缺失。

三、衔接意识的教学路径

(一)深度文本精读,激活衔接感知

教师引导学生从情感脉络与主题内涵两个维度解读原文,识别可供续写依托的关键信息节点,感知词汇选择背后的情感倾向与叙事结构中隐含的逻辑预设。这一环节的侧重点不在于梳理情节,而在于帮助学生建立对原文多维信息的主动感知习惯。只有当学生真正读懂了原文“在说什么、怎么说、为什么这么说”,后续的续写构思才能有据可依,而非凭空展开。

(二)问题链驱动,推导逻辑因果链

教师可依续写段首句,设计“衔接句—过渡句—主题句”三级递进问题,引导学生逐步推导出符合原文逻辑的情节走向。这种有层次、有逻辑关联的问题设计,能帮助学生在将模糊的续写意图转化为清晰可操作的写作步骤。需要注意的是,问题链须紧扣原文已有信息展开,若引向与原文无关联的开放性想象,不仅无法强化衔接意识,反而可能进一步放大情节脱节的问题。

(三)微技能专项训练,夯实语言支撑

在词汇层面,引导学生分析原文的语义场构成,训练其在续写中延续并拓展相关词汇网络;在语篇层面,重点训练过渡句的生成能力,使段首句与后续内容之间形成自然流畅的语义衔接。值得强调的是,这类训练不宜脱离具体文本孤立进行,应结合真实的续写任务,让学生在实际使用中感受衔接手段的运用效果,而非仅仅停留在辨认和识记的层面。

(四)多元评价介入,促进意识内化

教师应构建涵盖情节衔接、语言黏合与主题一致三个维度的评价指标,贯穿自评、互评与教师评价的全过程。评价标准的显性化,能促使学生在反复实践中将衔接要求转化为写作中的自我监控意识。同伴互评在这一环节具有特殊价值:学生评判他人作品时,往往比审视自身写作时更容易发现衔接问题,借助这种“旁观者清”的视角反复训练,有助于将衔接意识真正内化为稳定的写作习惯。

衔接意识在读后续写教学中长期处于隐性状态,既未被清晰界定,也缺乏系统培养。本文将其作为独立的认知能力加以讨论,并尝试提出可操作的培养路径。四个教学环节并非孤立存在,而是在内在的逻辑关联下,对原文的深度感知是后续一切操作的前提,问题链将感知转化为推导,微技能训练将推导落实为语言,评价机制则将上述过程固化为习惯。当然,本研究目前以理论层面的探讨为主,尚缺乏大规模课堂实证数据的支撑。衔接意识与主题意识的协同培养机制,以及不同教学路径在不同学情下的适用性,仍有待后续研究进一步检验。
(作者单位:山西省曲沃中学校)