

学生写作默会知识及其习得路径

邹佳 睿, 荣 维 东

(西南大学 教师教育学院, 重庆 400715)

摘要:默会知识与显性知识一样,是个人知识体系的重要组成部分。默会知识主要指那些根植于个人的行为、情感、经验、习惯之中难以用语言或文字系统表述的知识,具有默会性、个人性和情境性等特征。根据 SECI 模型,显性知识与默会知识之间存在四种转化模式。其中,在社会化、外显化和内隐化等转化过程中,学生能够实现默会知识的有效习得。学生的写作知识同样由显性知识和默会知识构成。结合现有写作知识的分类维度以及默会知识的内涵与特征,可以从任务情境、语篇结果和写作技能等三个维度将学生的写作默会知识分为语境知识、意义建构知识和技能运用知识等三种类型。这三种默会知识因内涵和特点不同,也具有不同的习得路径。具体而言:一是创设真实有效的写作语境,提升学生的语境分析能力;二是通过反思性对话,促进意义建构知识向显性知识转化;三是立足于写作实践,将写作技能内化为写作默会知识。

关键词:写作知识;显性知识;默会知识;写作语境;反思对话;写作实践

中图分类号:G623.24 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2025)06-0070-09

基金项目:国家社会科学基金重大项目“世界创意写作前沿理论文献的翻译、整理与研究”(23&ZD294),项目负责人:葛红兵;西南大学研究生科研创新项目“基于生成式人工智能的写作课程知识生产与循证实践”(SWUB24060),项目负责人:邹佳睿。

作者简介:邹佳睿,西南大学教师教育学院博士研究生;荣维东,教育学博士,西南大学教师教育学院教授,博士生导师。

写作知识是学生写作能力形成的基础。然而,在传统写作教学思想中,教师和相关研究者受科学主义知识观的影响,往往试图通过传授大量客观、系统的显性知识(explicit knowledge)来提高学生的写作水平,却忽视了学生在写作动机、经验、习惯、情感等方面的知识。同时,传统写作教学思想又将那些“只可意会,不可言传”的知识称作文采、天赋、才华等,为其蒙上了一层神秘主义的色彩。这种对写作知识片面化、模糊化的认识,严重阻碍了学生写作知识的学习以及写作教学的科学化进程。随着西方后现代主义哲学和非理性主义思潮的兴起,人们逐渐意识到科学主义知识观的局限,开始树立后现代主义的知识观,进而关注到人类知识体系中另外一项重要知识——默会知识(tacit knowledge)。默会知识

的提出对课程开发、课堂教学等方面产生了深远影响,写作教学也不例外。

通过梳理已有研究发现,将写作教育与默会知识相结合的研究并不多见。现有研究内容大致可分为两类。一类研究探讨写作课程或教学中的默会知识及其应对策略。例如,有研究者借助古德莱德的课程层级理论,揭示写作课程知识在不同课程层级中所具有的默会属性,并依据不同层级课程的性质和需求,提出相应的转化路径^[1]。也有研究者提出可通过情境教学来解决写作过程中大量默会知识难以教授的问题,并提供了具体教学案例^[2]。另一类研究则借助默会知识来解决写作课程或教学中的现实问题。例如,有研究者根据显性知识与默会知识的分类,探讨了“写作是否可教”这一经典问题,提出教师要努力推动默会

知识向显性知识转化,拓展写作教学中可教内容的范围^[3]。也有研究者将默会知识的原理和写作教学相结合,提出“非构思写作学”,强调写作行为的自觉性和写作过程的自组织生长性^[4]。总体来看,目前鲜有研究涉及学生写作默会知识的具体类型和习得路径等问题。因此,有必要对这一问题进行细致探讨,以丰富写作教学理论体系,并为中小学写作教学实践寻求新的思路。

一、默会知识的内涵、特征与习得条件

默会知识作为个人知识的重要形态,在写作教学中长期未得到足够重视。因此,有必要厘清默会知识的内涵、特征与习得条件,为深入认识和有效培养学生的写作默会知识奠定基础。

(一)默会知识的内涵

默会知识,又被称为缄默知识、隐性知识、暗默知识或内隐知识。这一概念最早由英国物理学家、哲学家迈克尔·波兰尼(Michael Polanyi)在其著作《人的研究》(*The Study of Man*)中提出。波兰尼依据知识是否能够被系统表述,将人类知识划分为显性知识和默会知识两类。显性知识是指能够以书面文字、图表、数学公式等形式系统呈现的知识;默会知识则具有不可言传性,即不能被系统表述的知识,如个体关于自身行为的认知等^[5]。举例而言,一个人骑自行车时能保证自行车前行而不摔倒,却无法清晰说明其原理;游泳者也难以解释自己能够浮于水面的原因。这类无法清晰言说的知识,即默会知识。虽然默会知识难以清晰言说,但这并不意味着其缺乏价值。相反,波兰尼认为,默会知识是自足的,显性知识必须依赖于被默会地理解和运用。因此,所有知识不是默会知识就是根植于默会知识中,完全明确的知识是不可思议的^[6]。因此,从某种程度上说,默会知识比显性知识更重要^[7]。如果将人类知识比作冰山,显性知识就像是浮在海面上的“冰山一角”,默会知识则是隐匿于海面之下的不可见的部分,是支撑显性知识浮出

水面的基础^[8]。默会知识的提出,受到西方后现代主义哲学和非理性主义思潮的影响。它不仅挑战了传统的科学主义知识观,揭示了人类知识中的“默会”这一维度,也重新诠释了知识的内涵,促使人们对知识的认识开始转向个人的情感、意志、经验和行为等领域。

(二)默会知识的特征

随着研究的深入,中外学者基于不同的视角归纳了默会知识的多种特征。通过梳理和分析,总结出三点较为显著的特征。

1. 默会性

部分研究在说明默会知识的默会性特征时,会将其表述为“不可言传性”。然而,默会知识并非绝对“不能言传”的知识,而是“难以用语言来言传”的知识。如果将默会知识简单理解为无法言传的知识,实则窄化了其内涵。郁振华从表达的角度对此进行了分析,指出波兰尼理论中默会知识具有两层含义:一方面,确实存在某些原则上无法完全用语言表达的知识,这类知识类似于由动物的非言述智力发展而来的人类认识能力与技能,对于获取和传达这些知识而言,语言是不充分的;另一方面,也存在一些原则上无法用语言表达,但可通过动作、示范等非语言形式表达出来的知识。因此,完全不可表达的东西,在知识论上意义有限。所有的知识都能得以表达,但不是所有的知识都能以语言的方式加以表达^[9]。可见,默会知识的“不可言传性”,更准确的表述是“难以言传”,这类知识完全可以借助其他非语言形式进行表达。

2. 个人性

默会知识具有鲜明的个人性特点,这是因为知识本身就是个人性和客观性的“合金”。“知识的获得要依靠个人的热情参与,要依赖于识知者的技能、理解力、直觉、个人判断以及情感体验(个人性),通过对某种暗示的觉察从而与某种隐藏的现实建立起联系(客观性)。”^[10]同时,默会知识也表现为“以个体直接经验形式表现出来的知识形态”^[11]。因此,默会知识与个体的直接经验密切相关,而个体的

直接经验具有高度的独特性和私人性,它建立在个人亲身参与的基础上,并受到其思维方式、认知结构及情感态度的影响。由此可见,建立在个体直接经验上的默会知识天然具有个人性,这在一定程度上也影响了不同个体对同一事物的感受和认识。例如,鲁迅曾说:“《红楼梦》单是命意,就因读者的眼光而有种种:经学家看见《易》,道学家看见淫,才子看见缠绵,革命家看见排满,流言家看见宫闱秘事。”^[12]读者的“眼光”之所以不同,是由其各自的知识背景和阅读经验等造成的。这种知识背景和阅读经验本身,正是一种典型的默会知识。

3. 情境性

知识与情境密不可分。脱离了情境的知识往往成为一种惰性知识,它们以显性的符号形式储存于人们的头脑中,却难以在实际情境中得到应用。默会知识也具有情境性的特征,它总是与特定的问题和任务情境相关联,是个

体在问题解决或任务执行过程中所形成的特定思想倾向或行为方式。默会知识能发挥作用也是与这种情景的“再现”或“类比”分不开的^[13]。例如,学生在写作过程中会依据写作情景无意识地采用一些写作策略,对自己的写作过程进行监控和调节,如调整写作速度、变换写作方法等。这些无意识运用的写作策略也属于默会知识,而它们通常只有在真实的写作情境中才能被激发和显现。

(三) 默会知识的习得条件

关于默会知识习得的理论众多,其中广为认可的当属日本学者野中郁次郎(Ikujiro Nonaka)提出的 SECI 模型。野中郁次郎认为,个人知识是由默会知识与显性知识构成的动态复合体,二者能够进行互动和转化。SECI 模型不仅清晰地描述了两类知识动态转化的机制,还揭示了默会知识的习得条件,具体如图 1 所示^[14]。

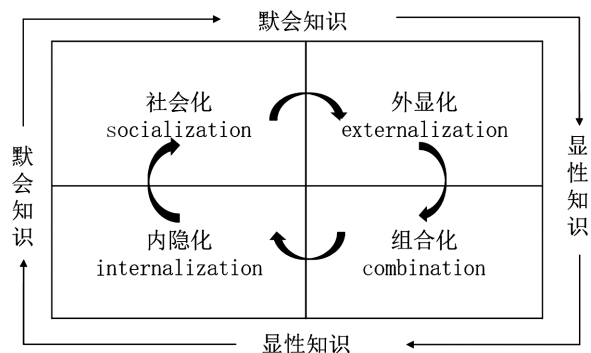


图 1 SECI 模型示意

从图 1 可以看出,显性知识与默会知识之间主要存在社会化、外显化、组合化和内隐化等四种转化模式。其中,社会化、外显化和内隐化被视为默会知识习得的主要机制^[10]。社会化是默会知识向默会知识的同质转化过程,主要指个人在特定情境中,通过模仿、观察等潜移默化的方式获取直接经验,从而实现默会知识的共享与传递。这一机制对情境的要求极高,必须在足够真实的情境中才能实现。农业社会的手工作坊、近现代的师徒制等都是典型例证。外显化是默会知识向显性知识的转化过程,主要通过对话交流、概念构建、行为表达等形式将默会知识加以表征。外显化后的

默会知识更易于习得,但由于默会知识本身具有个人性,其表达内容必然带有鲜明的个性化色彩。内隐化是显性知识向默会知识的内化过程,相当于知识的深度消化与吸收,指个体通过“做中学”等具身实践,将显性知识逐步消化、吸收,并升华成个人的默会知识,使其成为个人默会知识体系的一部分^[14]。由此可见,社会化、外显化和内隐化等默会知识习得机制的有效运行,均离不开个人的亲身参与以及深度的理解。情境创设、对话交流、外显表达与实践体验等,是默会知识得以习得的必要条件。

二、学生写作默会知识的类型

默会知识这一概念被提出后,受到国内外不同领域学者的关注。他们基于自身学科背景,从多个角度提出了默会知识的分类维度,主要有时间跨度、个体与群体、言语通达能力、意识水平、情境依赖等^[15]。由此可见,默会知识类型丰富、层次多样。要对学生的写作默会知识进行分类,首先应依据一定的标准,将写作知识划分为不同的维度;其次结合默会知识的性质与特点,对其所蕴含的默会知识成分进行综合分析;最后得出写作默会知识的基本类型。

关于写作知识的分类,有研究基于德尔菲法,在对全国近40位写作课程教学专家进行意见咨询的基础上,结合已有的写作知识类型和写作教学的新理念,将写作知识分为三个维度,分别是任务情境维度、语篇结果维度和写作技能维度^[16]。这三个维度体现了当前写作知识研究的最新成果,具有较强的概括性与合理性。因此,从这三个维度出发,结合默会知识的内涵与特点,可以对学生写作默会知识的类型作出相对清晰的界定。

(一)任务情境维度:语境知识

任务情境知识被纳入写作知识的范畴,主要源于语用学研究的发展。20世纪90年代后,随着传统语言学在语文教学中指导作用的减弱以及国际语用学研究的深入,学界开始逐渐从语用学角度探讨语文教育问题^[17]。所谓“语用学”,是指专门研究语言运用及其规律的一门科学,侧重于研究语言在具体语境中的合理运用。通俗地说,就是研究“如何理解和使用语言、如何使语言合适、得体的学问”^[18]。因此,它与强调静态语言要素的传统语言学有着本质的区别。从语用学角度看,写作是面对特定读者,为达成某种目的,运用语言文字等手段,明示信息、传达意义、构造语篇以进行表达和交流的活动、过程与结果^[19]。语境是语用学的核心概念,指语言运用的情境。写作的读者、目的、对象、话题等要素均由语境决定,语

境不仅对学生的写作起到规范和引导作用,也会进一步影响学生的写作动机和情感。由此可见,写作的任务情境即为语境,写作的内容、形式等均受到语境的制约。如此一来,语境知识就成了学生写作知识的重要组成部分。虽然语境知识可以用话题、作者、读者、语言、目的等要素表示^[20],但在个人知识体系中,语境知识多以一种默会形态存在。它通常以一种潜在的、无形的方式对学生的写作内容、方式、策略等产生影响,甚至学生本身也常常未能察觉其掌握或运用了语境知识。学者李海林曾举过如下案例:一位平时讨厌作文、作文成绩较差的男生,在给女同学写情书时却洋洋洒洒写了近两千字,“不但文从字顺,而且层次、意境、表达的分寸、情感的抒发、景物的点缀性描写,以及结尾的意味深长,都十分周到,十分得体,十分到位,而且情真意切,打动人心,表现出了高超的语言能力和表达技巧”^[21]。之所以会出现这一现象,主要是因为男生的这一写作行为是从真实的语境出发的,其所写的内容、形式等都与写作的任务和目的相契合,并且具有较强的写作动机和真实的写作情感。可以说,这一男生是在无意识中运用了写作语境知识,体现出语境知识所具有的默会性、个人性和情境性的特点,这也与默会知识的基本特征相吻合。可见,语境知识是一种重要的写作默会知识。

(二)语篇结果维度:意义建构知识

“语篇通常是指由句子或话段构成的、相对独立的语言单位,它形式衔接,语义连贯,合乎语境。”^[22]其语言单位通常要大于句子,并且能表达出完整的意思。语篇结果维度的写作知识主要包括文章体式和篇章要素等方面的知识,如体裁、结构、材料、语言、修辞、表达等。这类知识通常可以用概念或原理清晰地表述出来,在性质上类似于心理学中的陈述性知识。因此,很多研究将其视为一种显性知识。然而,波兰尼的默会知识理论不仅将默会知识视为一种知识的类型,更将其视为一种理解力。这种理解力即使是在显性知识领域也具

有优先性和支配性的地位。无论是显性知识意义的显现,还是语言符号的运用,都建立在个人对其理解的基础上,受到个体特有的认知、经验和思维方式等因素的制约,具有鲜明的个人性特征。因此,这种理解过程本身就是一种默会活动^[23]。由此可见,在波兰尼的默会知识理论视域下,对显性知识的理解和运用是以默会的方式进行的,而这种理解和运用实质上就是一种基于个人已有的知识和经验所进行的意义建构。同样,语篇结果维度的写作知识虽然可以被视为一种显性知识,能用概念和原理清晰地表述出来,但仍需要经由学生的主动意义建构才能实现真正的理解。此外,由于写作是一种有目的、有意识的书面交流活动,学生对写作知识的意义建构还会受到特定的写作语境和交际功能的影响。例如,情节、人物和环境作为小说写作的三要素知识,通常情况下会被视为显性知识,但学生在理解这些知识时,可能会由于自身经验、知识储备以及写作语境等方面的差异,建构出在深度和广度上完全不同的意义。因此,同样是基于小说的三要素知识开展写作,不同的学生在头脑中可能会建构出不同的内容、主题或思想,并进一步影响写作的结构、风格和语言表达等。由此说明,在语篇结果维度同样存在着默会知识,其默会性主要体现在学生对显性知识的意义建构上。

(三)写作技能维度:技能运用知识

“技能”是指“在练习的基础上形成的,按某种规则或操作程序顺利完成某种智慧任务或身体协调任务的能力”^[24]。根据这一定义,可将技能分为动作技能和智慧技能两类。动作技能指的是与人的行为、身体、肌肉运动等外部动作有关的规则或操作程序;智慧技能则是将习得的概念、规则或操作程序运用到新情境中的能力^[25]。这两类技能与认知心理学中可自动化的程序性知识基本对应^[26]。由此可见,技能维度的写作知识大致相当于达到自动化水平的程序性知识,并可分为写作动作技能和写作智慧技能两类。写作动作技能主要包

括儿童在初学写作时需要掌握的握笔、书写等方面的程序性知识;写作智慧技能是指运用相关概念与规则进行写作的程序性知识,如选材用料、遣词造句、谋篇布局、修改润色等。相较于陈述性知识而言,写作技能更强调实际活动中的运用,并在持续、有针对性的练习和运用中逐步达到自动化水平,而非刻意追求知识的精确表达。遣词造句的技能属于典型的写作智慧技能。学生在实际写作中通常不会在脑海中仔细思考每个句子的用词、顺序、语法等细节问题,而是以一种无意识的、自动化的方式运用这一技能。相反,如果学生在写作时过度关注遣词造句的细节,反而会影响其写作的效率和质量。这与波兰尼所提出的默会认知的基本结构相契合。波兰尼认为,人类存在两种觉知,即焦点觉知和辅助觉知。焦点觉知是行为者能够清晰意识到的目标觉知;辅助觉知则无需行为者有意感知,但它必然对行为产生影响,只是以一种默会的方式进行。行为者如果将意识集中在辅助觉知上,反而可能影响行为整体的流畅性,甚至导致整个行为的失败。在学生写作过程中,完成一个完整的语篇属于焦点觉知,而遣词造句的技能则属于辅助觉知,它以默会方式引导写作行为的展开。这种对辅助觉知的认知即为默会认知,其认知结果便是写作默会知识,这一性质决定了它只能以一种默会的方式存在。

三、学生写作默会知识习得路径

通过前文可知,学生写作默会知识大致可分为三类,分别是有关语境知识、意义建构知识和技能运用知识。根据这三类知识的不同特征,结合默会知识的习得条件,可以确定写作默会知识习得的不同路径。

(一)创设真实有效的写作语境,提升学生的语境分析能力

学生的写作行为总是基于特定语境展开的。当语境要素模糊或不全面时,学生的写作就会面临困难;当语境足够真实且语境要素完备时,学生就能获得充分的提示信息,从而更

顺利地开展写作。语境知识作为一种默会知识,具有情境性、个人性和经验性等特点,其有效运用取决于语境设置的质量和学生的语境分析能力。因此,在写作教学中,教师应注重创设真实明确的写作语境,并有意识地培养学生的语境分析能力。

一方面,教师在设计写作任务时,应注重创设真实明确的写作语境。这包含两点基本要求:真实性与明确性。“真实性”是指所创设的语境应与学生的日常生活、学习生活或社会生活密切相关,这样能与学生的经验背景相关联,使学生“有话可说”,并激发学生写作动机;“明确性”是指创设语境所需要的要素及其要求应该是完备且明确的,如写作主体(作者)、对象(读者)、目的和话题等,以便为学生提供充分的提示信息。学者郑桂华曾提出将常规写作要素转化为真实明确的语境要素的策略。具体而言:将写作主体由学校角色转化为社会角色;将写作对象由教师扩大为一般听众或交谈对象;将写作目的由完成写作任务并取得高分转化为与他人沟通、说清事实、讲明道理、便于理解和接受、对读者有帮助等;将写作话题由抽象的、远离社会生活的、指向不明确的转化为针对生活事务、服务于真实交际需求的话题等^[27]。通过写作要素的转变,使写作语境变得真实明确,这对教师创设真实明确的写作语境具有重要的指导意义。例如,2015年新课标全国I卷作文试题选用的材料是在网上引起热议的“女大学生(小陈)举报父亲高速路上开车接电话”这一新闻,要求考生给小陈、老陈或者其他相关方写一封信,阐述自己的态度和看法。这一作文材料取材于现实的社会生活,且具有一定的争议性,能够激发学生的写作动机。另外,该材料语境要素相对完备,写作主体、对象、目的、话题等也较为真实明确,虽未将主体转化为社会角色,但已具备足够明晰的语境框架,便于学生进行写作。

另一方面,教师要着力培养学生的语境分析能力。即便创设了真实明确的写作语境,学生能否领悟到语境所传达出来的写作要求,仍

是其默会知识运用水平高低的重要体现。为帮助学生更准确地理解设置语境的意图,教师需要有目的地培养学生的语境分析能力。“语境分析能力”准确地说,“应该是‘审境能力’,即对‘这一个’写作任务语境的分析、研判、把握、营造的能力”^[28]。为有效提升学生的语境分析能力,教师可以从三个方面入手。第一,在日常写作教学中,系统传授语境相关知识,如语境的概念、性质、要素、分类以及功能等,使学生认识到语境的重要性,以提升学生的语境分析意识。第二,引导学生养成写作前先分析材料的习惯。教师要指导学生梳理语境要素清单,其中包括写作主体、对象、目的和话题等,并在分析写作材料时逐一对照,从而逐步培养学生从语境的角度分析写作材料的习惯。不过,需要注意的是,并非所有写作材料都适合进行语境分析。因此,教师在选择写作材料时应当注意其适用性。第三,在学生完成写作后,教师评阅时应尽量避免使用一些套路化、模板化以及空洞的评语,如“语句通顺、结构清晰、进步很大”等,而是要对写作主体、读者、目的和话题等语境要素进行有针对性评价,从而帮助学生提升语境分析能力。例如,针对记事类记叙文写作,从写作主体角度可提示:“作为事件的亲历者,你应该会关注到更多的细节,如……请尝试把它写出来”;从读者角度可询问:“假如你的读者是报社编辑,他们可能更关注事件结果,你是否能明确交代”;从写作目的角度可建议:“本文主要为说明事情的来龙去脉,可适当减少主观看法和评论,把事情的经过描述得更具体”;从话题角度可指出:“你写作的话题是……建议开篇即点明话题,并围绕话题叙述相关事实和內容”。

(二)通过反思性对话,促进意义建构知识向显性知识转化

语篇结果维度的写作默会知识蕴含在学生对显性知识的意义建构过程中,难以直接把握,更难以在教学中进行有效培养。然而,如果能将其显性化,将会有助于学生的习得和掌握。默会知识显性化的方式大致可分为两种,

分别是个体的反思和与他人等外部因素的互动交流^[29]。其前提是能够将学生的默会知识通过特定的载体或形式表征出来。另外,个体反思以及与他人互动交流,实际上是一种既包括自我反思,也包括群体互动和交流的反思性对话。因此,实现意义建构知识的显性化需要采用合理的方式将其表征出来,并基于表征的载体开展反思性对话。

一方面,应以适当的形式将学生的意义建构知识加以表征。学生对写作知识的意义建构建立在个人已有的知识、经验和写作语境等基础上,难以用语言进行直接描述或提取。相关研究指出,除语言外,行为、图像、文字、情感等均可作为默会知识的表征载体^[30]。在写作教学中,语篇既是学生个人写作行为的最终成果,也是其运用写作知识进行意义建构的结果。因此,教师可将学生建构的语篇视为写作默会知识的表征。学生建构的语篇是学生理解和运用写作知识的最直观体现,尤其当语篇中出现错误、矛盾或精彩之处时,学生在写作时可能意识不到,但在再次阅读时,往往能回忆起当时写作的心理活动或思维过程,甚至产生新的发现和想法。例如,一名同学的作文题目为《在错误中寻找真理》,其结尾段写道:“去尝试吧,去努力吧,去走遍每一条道路吧。只是请记住,不要逃避你的错误,去面对错误,正如面对自己一般”。这一结尾看似想要升华主旨,但显然过于空洞,未能有效呼应题目中的“真理”,因而难以起到总结全文或升华主题的作用^[31]。这实际上就通过学生的写作结果,反映出其在议论文结构安排与语言组织等知识建构方面的不足。

另一方面,应基于语篇进行反思性对话。反思性对话与自我反思不同。自我反思是个体理性审视和分析自我经验的过程,旨在实现对自我经验的理性认识;而反思性对话既发生在个体内部,也发生在群体之间,其着眼于挑战自身的教育教学实践,通过在对话中不断叩问教育教学事件,去发掘教育事件背后的个人假设和教育理论,是个人默会知识明朗化的过

程^[32]。因此,教师引导学生开展反思性对话,至关重要。具体而言,反思性对话可通过三种形式进行,分别是学生的自我对话、师生对话和生生对话。每一种形式的对话都要紧扣作文展开。在具体的实施中,学生自我对话实际上是一种自我反思,即面对自己写作的语篇,回顾整个写作过程,进行批判性思考、分析和总结,并在此基础上与教师和同学进行发言、交流和质疑,将所感、所惑、所思、所悟用语言表达出来,进而吸收、提炼和积累优秀的写作经验,从而有效促进默会知识的显性化。

(三)立足于写作实践,将写作技能内化为写作默会知识

写作实践是运用写作技能并形成语篇的过程,也是学生学习写作技能的最终目的,即实现“学以致用”。“‘做中学’等同于将形式知识转换为暗默知识的内在化过程。”^[33]也就是说,通过写作实践,学生能够将所掌握的写作技能转化为默会知识,进而掌握默会知识,这类类似于程序性知识的自动化过程。因此,要实现写作技能的默会化,可参考程序性知识自动化的操作过程。程序性知识要达到自动化水平,通常需要经历掌握规则、方法、步骤等知识,以及进行有针对性练习与实践这两个阶段。

一方面,学生应全面掌握规则、方法、步骤等知识。无论是动作技能还是智慧技能,都有一套完整的规则或操作程序,其性质类似于产品说明书。掌握这些规则和操作程序是运用技能进行写作实践的前提。例如,小学生在初学写作时,若要掌握握笔技能,就要清楚理解握笔的姿势、手指的位置以及发力点等知识;同样,学生在进行谋篇布局时,也需要掌握一定的记叙顺序和结构形式等方面的知识。这类知识大多以规则、方法、步骤等形式呈现,属于显性知识范畴。学生只需要理解并能用自己的语言复述这些规则、方法、步骤等,便可形成对技能运用的初步感知,为后续的写作实践奠定基础。

另一方面,应进行有针对性的写作实践,逐步推动技能达到自动化水平。学生在掌握

写作技能的规则、方法、步骤等之后,还需要进一步运用,才能将其内化为自身的默会知识。日常写作具有偶然性、随意性和非系统性等特点,难以系统化、高效率地实现写作技能的内化。为此,教师有必要设计专门的写作工具,为学生创造练习写作技能的条件,使其在不断实践中逐步达到自动化水平,从而实现写作技能的内化。其中,写作支架是一种有效的工具。“支架”意指为学生进一步发展提供的脚手架。“写作支架是整合、嵌入写作知识和技能的显性的学习支持系统,是在学生的现有水平与潜在发展水平之间搭建的‘脚手架’,有提示、建议、触发、指导写作的功能,帮助学生完成自己无法独立完成的写作任务。”^[34]常用的写作支架有范例支架、程序支架、评价支架等。范例支架通过为学生提供典型写作范例,引导学生在仿写、改写等活动中运用写作技能;程序支架主要针对具体的写作活动或步骤,“为写作学习者引导学习道路,是学生围绕既定写作任务开展各种活动的行动指南”^[35];评价支架则提供评价学生写作技能运用情况的标准,有助于对学生写作技能运用情况进行反馈和调节。此外,根据表现形式和功能等不同的分类标准,写作支架还可分为其他类型,教师应根据实际教学需求灵活选用。总之,通过提供不同类型的写作支架,能够有针对性地促进学生写作技能的锻炼,并在不断实践中实现写作技能运用的自动化和默会化。例如,王从从老师在指导学生进行动作描写时,就为学生设计了一个程序支架——分解动作,选准动词,全身联动——实际上就是把动作写细、写准的三个步骤。学生在写作实践中通过对这一支架的反复使用,便可将其内化为自动化的内隐心智动作程序^[36]。

参考文献:

[1] 邹佳靓,荣维东. 写作课程知识的默会属性及其转化研究[J]. 信阳师范学院学报(哲学社会科学版), 2024(5): 67-74.

[2] 陈国昊,王桂玉. 写作过程中的默会知识何以可教? ——兼谈情境教学的必要性[J]. 语文教学通讯, 2024(11):

31-33.

[3] 刘晓丽. 写作何以能教[J]. 海南师范学院学报(社会科学版), 2004(6): 83-86.

[4] 马正平. 高等写作学引论[M]. 2版. 北京:中国人民大学出版社, 2011: 68-69.

[5] POLANYI M. The study of man[M]. London: Routledge & Kegan Paul Ltd. 1959: 12.

[6] POLANYI M. Knowing and being[M]. Chicago: The University of Chicago Press. 1969: 144.

[7] 陈琦,刘儒德. 当代教育心理学[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2007: 253.

[8] 倪文锦. 初中语文新课程教学法[M]. 北京:高等教育出版社, 2003: 19.

[9] 郁振华. 从表达问题看默会知识[J]. 哲学研究, 2003(5): 51-57.

[10] 贺斌. 默会知识研究: 概述与启示[J]. 全球教育展望, 2013(5): 35-48.

[11] 方明. 缄默知识论[M]. 合肥:安徽教育出版社, 2004: 67.

[12] 鲁迅. 鲁迅全集补遗续编: 第2辑[M]. 唐弢, 辑. 上海: 上海出版公司, 1952: 276.

[13] 石中英. 知识转型与教育改革[M]. 2版. 北京:教育科学出版社, 2020: 212.

[14] 野中郁次郎, 非野登. 创造知识的方法论[M]. 马奈, 译. 北京:人民邮电出版社, 2019: 43-45.

[15] 李莉. 内隐知识[M]. 北京:科学出版社, 2013: 47.

[16] 荣维东, 唐玖江, 陈磊. 写作课程教学应该向何处去? ——来自全国31位写作课程教学专家的建议[J]. 中学语文教学, 2021(2): 4-11.

[17] 孙园园. 初中语文语言能力培养的历史演进(1949—现今)——基于教学大纲、课程标准的分析[J]. 北华大学学报(社会科学版), 2024(5): 23-35, 150.

[18] 何自然, 陈新仁. 当代语用学[M]. 北京:外语教学与研究出版社, 2002: 6.

[19] 荣维东. 交际语境写作[M]. 北京:语文出版社, 2016: 155.

[20] 荣维东. 写作课程转型论[M]. 上海:上海教育出版社, 2024: 253.

[21] 李海林. 论真实的作文[J]. 中学语文教学参考, 2005(5): 1-2.

[22] 贡如云. 语篇阅读教学论[M]. 南京:南京大学出版社, 2019: 2.

[23] 郁振华. 波兰尼的默会认识论[J]. 自然辩证法研究, 2001(8): 5-10.

[24] 皮连生. 智育心理学[M]. 2版. 北京:人民教育出版社, 2008: 35.

[25] 皮连生. 试论智慧技能——中外学者智慧技能观之比较[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1992(1): 7-12.

[26] 宋以国, 李长伟. 劳动教育何以融通五育——一种解释性

- 的理论互关框架[J]. 教育理论与实践,2023(16):3-10.
- [27] 郑桂华. 写作教学研究[M]. 南宁:广西教育出版社, 2018:144.
- [28] 荣维东. 思辨写作:高考作文命题的应然取向和发展路向[J]. 语文建设,2017(19):55-57.
- [29] 高维. 基于隐喻的教师缄默知识显性化[J]. 教育科学研究,2016(7):60-65.
- [30] 兰英,杨霞. 基于 SECI 模型的实习教师隐性知识显性化探究[J]. 教师教育学报,2020(2):1-11.
- [31] 吴彬丽. 材料作文“错误”升格指导[J]. 作文与考试, 2023(36):32-35.
- [32] 申继亮,张彩云. 教师反思性对话的实践模式[J]. 教师教育研究,2006(4):30-34.
- [33] 竹内弘高,野中郁次郎. 知识创造的螺旋:知识管理理论与案例研究[M]. 李萌,译. 北京:知识产权出版社, 2005:11.
- [34] 叶黎明. 支架:走向专业的写作知识教学[J]. 语文学习, 2018(4):56-61.
- [35] 周子房. 写作学习支架的设计[J]. 语文教学通讯,2015 (Z3):10-15,23.
- [36] 荣维东. 细节描写教学中写作支架的复合应用策略[J]. 中学语文教学,2018(7):30-36.

Students' Tacit Knowledge of Writing and Its Acquisition

ZOU Jiarui,RONG Weidong

(College of Teacher Education ,Southwest University ,Chongqing 400715,China)

Abstract: Tacit knowledge, like explicit knowledge, is a crucial component of an individual's knowledge system. It primarily refers to knowledge deeply rooted in personal behaviors, emotions, experiences, and habits—knowledge that is difficult to articulate systematically in language or writing. It is characterized by being tacit, personal, and contextual. According to the SECI model, four modes of transformation exist between explicit and tacit knowledge. Among these, effective acquisition of tacit knowledge can be achieved through socialization, externalization, and internalization. Students' writing knowledge also consists of both explicit and tacit knowledge. Combining existing classifications of writing knowledge with the nature of tacit knowledge, students' tacit writing knowledge can be categorized into three types: contextual knowledge, meaning-making knowledge, and skill-application knowledge, based on the dimensions of task context, discourse outcomes, and writing skills. These three types of tacit knowledge, given their distinctive characteristics, have distinct acquisition pathways: creating authentic writing contexts to enhance students' contextual analysis skills engaging in reflective dialog to externalize meaning-making knowledge, and practicing writing to internalize skills as tacit knowledge.

Key words: writing knowledge; explicit knowledge; tacit knowledge; writing context; reflective dialog; writing practice

责任编辑 邱香华