

高中语文单元教学中知识的组织与实施策略

游艺

【摘要】在单元教学中，基于语言运用的真实需要选择语文必备知识，借助可视化、量化的学情分析工具来确定学生的知识状况，以结构化的形式组织知识，并将其潜藏于语文实践活动过程中，以更好地发挥语文必备知识的学习价值，改进语文教学，促进学生核心素养的提升。

【关键词】单元教学 语文必备知识 知识的组织 教学策略 高中语文

学科必备知识是培养学生核心素养的基础。知识能否促进学生核心素养发展的关键在于“选择什么样的知识”和“如何呈现知识”。随着统编教材的全面使用，教师对语文知识的教学在认识上存在着较大分歧。笔者聚焦单元教学中的语文知识，从四个方面阐述高中语文单元教学中知识的组织与实施策略。

一、基于语言文字运用的真实需要，精心选择必备知识

“必备知识是学生在面对与学科相关的生活实践或学习探索问题时，有效地认识问题、分析问题和解决问题所必须具备的知识。”^[1]“只有将学习聚焦于那些统摄力强、迁移性高、发展性好的必备知识上，才有可能帮助学生积累必备学科素养和足够的精神定力。”^[2]可见，学生对学科必备知识的积累、探究和运用是核心素养形成的重要条件。然而，在实际教学中，一些教师在必备知识的选择上，仍以割裂的思维看待学科知识与现实生活，不根据学生核心素养整体发展的需要选择必备知识。比如必修上册第二单元，不少教师着力于文体知识的教学，将把握人物通讯和新闻评论的文体特点、了解人物通讯的基本写作特点作为单元必备知识。实际上，文体知识对

实用性阅读并不那么重要。信息时代的社会生活内容丰富多变，日常生活交流和沟通所需要的文本样式众多且在不断翻新，因而，对实用性文体进行细致分类很困难，也没有必要。有些教师则选择“辨析和把握新闻的报道立场”“理解作者的写作目的”以及“理解新闻事实、记者立场与报道观点的关系”等内容，作为单元教学的必备知识。这种选择关注到实用性阅读中的交流目的、读者意识、作者立场等知识，显然比文体知识更重要。课程标准、统编教材在这类必备知识的开发上也有很多成果，可以为教师备课时选择有价值的必备知识提供指引。必修上册第二单元的单元导语就明确指出“辨析和把握新闻的报道立场，提升媒介素养”，基于此，认识“同一事件，不同的人会有各自不同的报道立场”和“把握实用性文本在表达方式和语言风格上的共性”^[3]等必备知识对生活在信息时代的学生而言是必须培养的关键能力。其实，选择什么样的语文知识，体现了教师对课标和教材的理解，也反映了教师的课程观。

二、以结构化的形式组织知识，实现语文知识的关联与进阶

核心素养导向的单元教学强调学习内容的结

构化,关注知识之间的内在联系和逻辑顺序,目的是帮助学生理解学习内容的本质,培养学生迁移运用知识的能力。教师进行单元内语文知识的结构化设计可从以下几个方面思考。

首先,教师要反思自身的知识结构,保证单元知识结构的科学性。教师的学科知识结构包括“教什么”和“用什么教”两个方面,这两个方面影响着单元教学中知识结构的科学性与合理性。以“思辨性阅读与表达”学习任务群为例,围绕“作者阐述观点的方法和逻辑”这一思辨性阅读的必备知识,对“文本的论述逻辑是什么、严密与否”进行学习是適切且必要的。但如果采用“简单否定”的方法教思辨性阅读,急于让学生表态“文中作者说的不对”“作者的观点存在逻辑漏洞”,则偏离了思辨性阅读的本质。在语文学科中,“批判性思维主要不是评判,而是置身于对象之中,通过与文本对话,建立各种横向联系,形成个人对文本及其构成的理解或解释”^[4]。因此,暂时搁置评价,思考“作者为什么采用这种论述逻辑?”“这些论证的不严谨的地方、瑕疵或漏洞为什么没有影响这些文章成为经典?”“什么情况下需要可靠性较强的论据?什么情况下不需要?”等问题则更为关键,也更能提升学生的批判性思维能力。它让学生认识到:论者不同的立场、不同的思考问题角度会让观点存在多种正确的可能性。这样的语文教学,有益于培养学生对各种事情和各类观点更加包容、更加理性的品质与态度。

其次,充分展开语文知识探究过程,确保单元内语文知识的关联。充分展开主要指充分展开事实性层面和概念性层面的认知探究过程。比如《烛之武退秦师》一文,属于必修下册第一单元,是“思辨性阅读与表达”任务群的学习内容。从教材的单元导语可知,在本单元学生应该学习的一项必备知识就是“阅读史书,要结合作者的书

写立场,理性评价历史叙述中体现的思想、观念”,要想让学生理解、运用这一程序性知识,至少要经过这样的步骤:①把握《烛之武退秦师》中烛之武智退秦师的语言,领会其性格特点,发现其言说的立场;②理解史传写作者的立场,以及其隐藏的思想观念;③引入《史记·郑世家》作为拓展文本,进行比较阅读,发现两文在处理烛之武这一人物以及在整个事件叙述上的异同;④聚焦《左传》和《史记》的书写立场,探究以上不同背后的原因。

这一系列的学习活动开展后,学生对“基于作者立场、目的,理解文本的观点及其现实针对性”就有了初步的感知。教师可以进一步引导学生在本单元和同是“思辨性阅读与表达”学习任务群的必修下册第八单元一起进行反复的学习、迁移并运用,这种“协同思考”,是学生逐步形成概念性理解的过程,也是知识结构化的过程。在这个过程中,语文学科知识再次以过程性的方式存在,并衍化为学生的操作程序或活动步骤。探究过程的充分展开,是学科知识转化为学生素养中很重要的一环。

最后,梳理某一必备知识在不同学段的进阶,并据此设计单元教学。一些教师在其教学设计的“设计思路”“教学反思”中有“在学习任务群框架下,按照单元导语、单元任务来设计教学点”,“通过必修上册第六单元与必修下册第一单元的学习,掌握了一定的思辨性阅读方法……”的表述,这反映出教师具有依据不同学段对学习内容进行阶梯性安排的意识。但具体分析这些设计中的语文知识教学,笔者发现在学习进阶的设计上还有不少提升空间。统编必修教材“思辨性阅读与表达”任务群中三个单元的单元导语,从“学习有针对性地表达观点的方法”到“体会相关篇章论事说理的技巧和不同的表达风格”,再到“鉴赏文章的说理

艺术,学会在辩证分析与合理推理的基础上进行理性判断”,清晰地体现出“作者阐述观点的方法和逻辑”这一必备知识在必修课程中的进阶性。由此可见,教材是教师厘清必备知识学习进阶的有力抓手。用好教材,借助教材提示,是教师落实单元教学在不同学段的进阶设计的可为路径。

三、运用学习支架,以潜藏的形式呈现语文知识

语文知识以何种方式呈现,关乎知识教学的有效性。不少教师习惯在教学活动中直接呈现语文知识,学生在教师的“指令”中也许能记住这些知识概念,但并不能很好地转化为语文实践活动的经验。以小说教学为例,虽然一些教师已经突破“人物、情节、环境”以及“主题”等传统的小说知识教学,积极引进叙述学理论的相关研究成果,关注到“叙述与虚构”等小说知识的意义与价值。但是,他们设计的“找出小说叙述者、分析有限叙事与全知全能”等学习活动,本质上仍是知识的直接传递,是将叙事学相关知识直接灌输给学生。

当然,也有一些优秀教师探索以潜藏的形式呈现知识。他们不是将“全知视角”“时序”“情节摇摆”等概念直接教给学生,而是通过学习支架的设计,组织内在逻辑关联的学习活动,让学生在理解运用知识的过程中,建构阅读文学作品的经验和方法,使这些知识内化为学生阅读小说时能灵活运用的程序性知识。这其实也为课标中“不宜刻意追求语文知识的系统和完整”的要求提供了注解——该表述的含义并非“去知识化”而是“知识内隐化”。

以必修下册第六单元的《祝福》教学为例,下面这些问题更能为学生理解小说的“叙述者”这一概念提供支点,如“小说中的哪些人物影响了主人公的命运轨迹?”“对祥林嫂的不幸命

运和悲惨结局,‘我’持什么态度?”“你是怎么注意到小说中‘我’这个形象的?”“为什么文中说‘我也是一个谬种’?”“《祝福》中的‘我’与《装在套子里的人》中的‘我’有何异同?”,等等。这些问题也能够帮助学生逐步认识到小说叙事方式与其主题之间的内在联系。

除了以上问题、活动的形式,教师还可尝试融入思维导图、概念图、表格等支架呈现知识。不少教师在教学《祝福》时要求学生绘制或填写各种图表,如“《祝福》的情节梳理图”“《祝福》的人物关系图”“祥林嫂的眼神变化梳理表”“祥林嫂的个人简历表”等,这些活动固然有意义,不过,在制图填表之前,教师还要必须认真思考“为什么制图填表”这一关键问题^[5]。以绘制“《祝福》的情节梳理图”为例,有的教师是为了检查学生的阅读情况、了解学生对文本的熟悉程度;有的则是为了在该活动的基础上引导学生把握小说的叙述结构,理解不同叙述视角对故事呈现的影响。从图表的功能来看,前者侧重考核,后者注重探究。从前一目的出发,学生大多会以“祥林嫂的故事”发展线索进行绘制,而如果明确“梳理情节发展是为小说叙述结构的探究奠定基础”这一目的,那么“祥林嫂的故事”与“‘我’的故事”之间的关系可能会进入师生的视野,从而帮助学生逐步建构此类小说的阅读图式。因此,教师应明确制图填表的目的,并在图的节点、连线、结构,表格的标题、表头、表注等部分融入阅读的方法、梳理探究的策略等内容,来帮助学生学习小说阅读的知识。

四、借助可视化或可量化的学情分析工具,精准评价学生的知识发展状况

单元教学中语文知识的确定要依据学生的已有知识基础。随着课改的深入,越来越多的教师能够重视学生已有的知识基础和经历。不

过,仍有不少教师习惯于从经验性层面对学生知识基础进行评判性的浅层分析,且并未将学生已有知识基础充分融入后续单元教学中。一些教师的教案或教学设计常有这样的描述:“就……学生普遍缺乏兴趣”“……对高一学生来说比较陌生”“学生第一次接触……”“缺乏对……的直接感受”“学生通过……的学习,已经积累了一定的阅读经验”……这些经验式的判断,大都停留在三言两语的描述阶段,并未对单元教学中知识和内容的选择产生实质性影响。相比较而言,以下做法更有助于基于学生已知来确定单元教学目标中的语文知识。

1. 预习本单元的各篇选文,完成下面的任务单”,并在“设计说明”中强调“质疑(即学生提问题)部分极其重要,本单元的整个设计都是以问题驱动的,教师应该据此调整后面的课堂教学”。^[6]

2. 在学习本课之前,教师可以先对学生做一下前测,了解学生对此文的认知状态,从而确定本课的教学起点和教学内容。并在“设计说明”中给出了三个前测问题。^[7]

单元教学中语文知识的教学要兼顾学科逻辑和学习逻辑,学习逻辑应作为单元语文知识教学的出发点,学科逻辑则隐藏在学习逻辑中。高中阶段必备知识的结构一般比较复杂,因此教师需要采用可视化、可量化的学情分析工具,精准评价学生已有的知识基础。一般情况下,使用较为专业化的学情分析方法对学生已知进行分析,能促进学生知识基础与后续教学过程、学习评价的结合,从而实现“教—学—评”一体化设计。

较为常见的量化学情分析方法有调查法、实验法、基于量规的课堂观察法、前测、作业分析法、个案分析法、试讲法等。^[8]这些方法能够帮助教师较为精准地评价学生原有的知识

基础,从而将学生已知与本单元教学内容、教学过程更为紧密地关联在一起,并在单元教学展开的过程中及时找出“学生已有知识状况”与“本单元知识”之间的差距,从而实现单元教学之后“学生知识状况真实改进”的愿景。

综上所述,核心素养导向的单元教学不是轻视知识的教学,而是让知识与素养在过程、情境与实践逐渐自主而自然地生成。期待有更多益于语文知识教学的探索成果。

参考文献:

- [1] 李勇,赵静宇,史辰羲.高考评价体系的基本内涵与主要特征[J].中国考试,2019(12).
- [2] 郑桂华.2022年版语文课程标准中课程目标的价值追求[J].中学语文教学,2022(5).
- [3] 郑桂华.“实用性阅读与交流”学习任务群教学实施建议[J].语文建设(上半月),2023(3).
- [4] 杨向东.关于核心素养若干概念和命题的辨析[J].华东师范大学学报(教育科学版),2020,38(10).
- [5] 李煜晖.语文学习任务载体形式问题类说[J].中学语文教学,2023(4).
- [6] 王岱.统编高中语文名师单元教学设计:必修[M].济南:山东教育出版社,2022:26.
- [7] 季丰.统编高中语文名师单元教学设计:选择性必修[M].济南:山东教育出版社,2022:4.
- [8] 徐梦杰,曹培英.精准针对学生差异的学情分析研究[J].课程·教材·教法,2016,36(6).

[本文系教育部课程教材研究所重点项目“落实基础教育课程标准实验研究”(编号:JCSZDXM2022002)的研究成果]

(上海师范大学人文学院 200243)