

“走出语文新迷思”专栏

主持人:陈兴才(西安交通大学苏州附属中学)

【开栏语】以新课标、新教材为起点的本轮语文教学改革出现了众多新概念、新术语:大单元、大概念、大任务、情境、活动、素养、群文阅读、整本书课程化……从这些概念的出现来看,一方面,新的变革必然伴生新语词的产生,以昭示新理解与新追求;另一方面,新语词必然带来教学的不适应和实践的模糊。再从实践来看,对一个新事物,主张者、实践者不得要领,可能会让改革走样,不利于研究的继续开展;观察者、评论者未完全貌,会陷入各说各话的窘境。这些就构成了新课改的“新迷思”。

所谓“走出新迷思”,就是梳理问题,分清问题的性质和来源,探析新语词、新概念的应然、必然、或然,可为、能为、实为,在批评和再批评、反思和反“反思”的基础上,最大可能地寻求正解和公识。当然,最重要的是如何推动新课程,变革中的不适需要继续改变,而不是有不解、有迷雾、有纠缠就退回去,不再向前。

本栏目的文章都是基于“双新”的话题,有梳理和观察,有批评和反思,立足于“怎么办”,提供新实践。请同人关注。

由“情境与任务”看现有语文教学已经“配不上”新高考

陈兴才

(西安交通大学苏州附属中学,江苏 苏州 215028)

中图分类号:G632.0

文献标识码:A

文章编号:1002-2155(2024)01-0014-04

温儒敏教授2023年8月在辽宁大连召开的“核心素养理念下的课堂教学变革研讨会”上发言,其中提到“要避免过于重视情境和活动设计而忽视经典阅读”。此话一出,很多语文人发声:“温老师反对情境和活动”“温老师认为现在的学习任务群形态的教学导致经典文本阅读丢失”。众声喧哗让温老师也始料未及。

温老师的话本身没有错,无论是针对性还是聚焦性都很强,因为确实有一线教师在备课与上课中把主要精力用于教学形式而缺少对活动内容合理性、必要性、科学性(这几个“性”反映的是语文学科属性)的探究,而温老师在表达上强调的是避免“过于”,而不是对“任务、活动”存在性的否定。

总而言之,温老师谈的是“情境与任务(活动)”的操作问题,而不是“情境与任务(活动)”的存在必要性问题。如果听者无意或故意忽略“过于”这个限制词,就会产生一个明显的感受——重视情境和活动设计会导致忽视经典阅读的现象发生。

于是就有不少的“有心者”,以温老师的话为旗,对已历六七年实践、无须再讨论其必要性的“情境与任务”越发质疑乃至轻视,似乎乐见新课改走不下去而后证明自己的“先见”。鲁迅先生说,“我独不解中国人何以于旧状况,那么地心平气和,于较新的事物这么疾首蹙额,于已成之局那么委曲求全,于初兴之事那么求全责备”,用到这里,似乎恰当。

一、讲解文本型语文教学已经“配不上”以情境任务为载体的新高考素养测评

语文教师和研究者过去都苦于以知识与基本技能为测评标准的高考试题束缚着语文教学的“手脚”与场地,阻碍着新课程理念的贯彻,而现在形势变了——一方面是“课程标准”对课程内容与目标、学业质量标准、高考命题建议的定性、定量规定,使教、学、评、测的一体化有了清楚的依据和路径指示;另一方面是自2015年以来,高考命题的“一年一小变,五年一大变”变化,不仅使高考试题对教学的束缚得以解绑,更是作为本轮课程改革的重要配套措施正确地指挥着日常教学。而新出现的问题恰恰与过去相反——沉浸在过去的应试化教学,由于积习难改,正呈现另一个结果——教学已经“配不上”新高考命题要求。

这种“配不上”有两方面表现:一是理解方面,理念不“新”,二是教学实践方面,行为不“力”。仅就“情境与任务”这一组关键词可见一斑。

1. 语文学习的情境与任务载体

语文学习为什么要突出“情境、任务”?因为学科素养是学生面对情境、任务、问题、挑战时,灵活运用学科知识获得应对的能力。素养是情境中的素养,语文素养是语境中的素养;情境是语文学习的背景、语境,是素养得以形成和运用的真实或模拟真实的场景。

基于对课程学习的恰当理解,新课标在“教学建议”一节中明确指出“应关注学生学习方式的转变,做好学生语文学习活动的设计、引导和组织,注重学习效果。根据学生的发展需求,围绕学习任务群创设能引导学生广泛、深度参与的学习情境”^[1],又在“高考命题建议”中指出“考试、测评题目应以具体的情境为载体,以典型任务为主要内容”^[2]。

不仅新课标说得很明确,高考命题也在设置情境与任务这个载体来考查学生的学科素养。请看以下试题:

(1)读书小组要为此文写一则文学短评。经讨论,甲组提出一组关键词:未来·回忆·成长;乙组提出一个关键词:河流。请任选一个小组加

入,围绕关键词写出你的短评思路。

(2)好的科普文应该具备哪些要素?请结合文本材料进行分析。

(3)分析《江上》将原历史传说中“义士”改为“普通渔人”的文学效果。

(4)文本二指出,教小孩子作文要“能懂得小孩子的欢喜”,谈谈文本一是如何实践“能懂得小孩子的欢喜”这一主张的。

(5)鲁国危难时,孔子的学生颜渊、子路(季路)、子贡先后请求出使,孔子只同意子贡出使,这是什么原因?

(6)如欲以“一则‘新世说’”为题写一则《国文教员》的小评论,请结合文本,列出评论要点。

(7)以上三则材料中,《人民日报》《自然》《读卖新闻》报道的侧重点有什么不同?为什么?

这些题目的共同点是还原了阅读者的真实状态,是由文本与生活(真实的阅读情境)再叠加个人体验与学科认知所构成的真实学习情境,而这些问题在试卷上是题目,还原到语文学习中就是“情境与任务”设计。

2. 语文教学的情境与任务设计

如果我们承认现在的高考命题是奔着真实情境中的阅读与表达素养去的,那么笔者所说的现有的教学“配不上”新高考就很清楚了。

“配不上”表现是,我们平时的教学,依据的是文本中心,解决的往往是单篇文本里有什么,怎么写的,教师分析得头头是道,讲解得无比细致,却唯独忘了语文教学不止于文本细读,更不单是讲解课文,也不是把教师细读的结果告诉学生,而是要在具体的情境中通过任务与活动让学生提升读写素养。如果一位教师经常让学生完成这样的活动:(1)代编辑阐述本单元选择此篇文章的意图;(2)向年轻读者推荐阅读此文的价值(谈三点即可);(3)梳理杜甫用数字的诗句,分析其表达效果;(4)探究杜牧、王安石、李清照为何吟咏出不同的项羽形象?……这样的教学体现的是学生在做事(阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究),形成的是素养,也是让学生记住——情境与任务作为学习载体的价值正在于此。

再看一类考查,新高考试题中信息类阅读的

第3题,题干要求大多是:“以下事实或说法不能支撑材料一观点的一项是()”,此题考查的是考生基本的论证素养——判定论据是否有效。如果将之转换为主观题,则题干要求可能是就什么现象分析或印证本文观点,也就是要建立论据与观点之间的联系并分析,这是高一层级的论证素养。反观学生学过的议论文,如《劝学》《师说》《拿来主义》等,是不是常常以文本为中心,教学中教师大多会问论点是什么?论据有哪些?论证方法有哪些?教师认为这样全讲到了,也分析到了,也就完成了教学任务。其实这只是完成了教学的一半——把握作者写什么、怎么写,而另一半——议论文教学培养学生提出观点、会用事例来论证、理性表达等能力的目标——并未完成,也就是说它只是“文本中心”的教学,而不是“素养中心”的学习。

如何实现“素养中心”的学习?比如,我们可以继续设计学习情境与活动:

就“如何学习”的话题,为《劝学》在“借助外物、要坚持、注重积累、要专心”等之外,再补充一个观点,并模仿原文的比喻论证,另设比喻作简单论述。

作者在《师说》已经提出的从师原则和方法基础上,再提出一个观点,举生活的事例作简单论述和分析。

研读《拿来主义》,线上阅读《自信力与夸大狂》(梁实秋)。梁文中有哪些现象恰好可以为鲁迅的观点作佐证并展开论述?

由此例可以看出,情境与任务为载体的学习,恰好可以解决教师备课备一半、上课上一半的问题。

再举一个可作对比的案例,关于《扬州慢》的教学:

设计一:听,读,把握全词内容,赏析词句的表现手法,体会情感,提炼主旨

设计二:任务——给“黍离之悲”做百科词条。活动:(1)查找资料,梳理来源、释义,列举三个以上诗词例句;(2)以《扬州慢》为对象,以“黍离之悲”为关键词写文学短评。

这两种设计,前者属于“精讲型”,更多的是

体现“文本中心”,后者属于“情境任务型”,更多的着眼于学生的鉴赏素养,结合现在的高考题,我们发现,后者正是高考命题常见的题型。既然高考命题已在走素养化之道,我们的日常教学为何不能跟上,还沉溺于文本讲解中不能自拔?连高考命题都在突出情境与任务,我们的日常教学还有何理由怀疑它的必要性和重要价值?

二、情境任务设计是为了驱动文本深度阅读

回到温老师的话被误解与喧哗的事情上来,就需要涉及另一个问题——情境与任务设计与经典阅读有无矛盾?当温老师说“要避免过于重视情境和活动设计而忽视经典阅读”时,或许他自己也凭直觉认为二者之间是矛盾的,会有一个孰轻孰重的问题,所以要把握分寸。实际情况如何呢?

学习情境任务设计与文本细读是两个维度的教学元素,不存在跷跷板关系——不重视前者,不代表就能好好读文本;很重视前者,不代表没有时间细读文本。关键问题是,如果这个文本非常值得细读细研,那情境与任务设计正可以去促成,或者说用情境与任务去驱动文本细读。

看一个案例:由必修(上册)第二单元“劳动光荣”中析出的一个教学专题“劳动之歌咏”,可设计如下学习情境与任务:

中心任务设计:如果就《芣苢》与《插秧歌》这两首诗的内容分别拍成MV,其中的歌词就是这两首诗的诗句,先考虑由谁来唱,再考虑需要突出哪些舞蹈动作,并用150字左右构思与描绘视频画面内容。

活动1:自主查阅资料,自加注释,扫除文字障碍;理解两首诗的内容,初步想象与描绘劳动画面。

活动2:比较关于《芣苢》的两位学术大家(陈子展、余冠英)的译文,揣摩他们为何这样翻译,你认为哪一位的译文更好,说明理由。

活动3:尝试按自己的理解重新翻译诗句。

活动4:为MV中的演员设计舞蹈动作。

活动5:习俗中人们把收麦、插秧时期称为“抢收抢种”,鉴赏《插秧歌》中是如何表现“抢”的。

活动6:比较两首诗在内容和情感上的共同点、侧重点。

活动7:用150字左右构思与描绘视频画面内容。

这个设计中,出现了生活化的情境与任务——拍摄MV(注意,这里不是让学生完成导演和摄像的事,只是做语文的事),每一个学习活动都是在促使学生进入文本细读,揣摩语言,并展开语用表达。特别是“为MV中的演员设计舞蹈动作”直接指向对诗中六个动词的理解与玩味。由此可见,情境、任务设计会导致经典文本细读的价值失落,岂非一个伪命题?

与实际教学紧密关联的一个问题是,过去我们的教学多是问题驱动,被称为“问题教学法”,也就是说教师提出精心设计的问题,用这个问题促发学生去思考并作出回答——这些问题沟通了文本与学习者,既紧扣了文本内容,又激励或驱动学习者。但学生对问题的思考回答是指向理解结果,也就是所谓“答案”的,它很少揭示学习者是如何解决这个问题的。当我们强调情境中的任务设计时,这个任务既可以是思考与回答问题的行为本身,也可以是为思考与回答问题提供方案、策略和路径。比如:

在《雷雨》教学中,几乎所有的教师都会问学生这样的问题:如何看待周朴园对待萍的怀念?观察课堂后笔者发现,学生常常以自己的基本阅读经验作出或真或假的零碎化表达,并附一些简单的语言文字证据。事实上,周朴园对待萍的怀念是一个非常复杂的问题,三言两语的表达很难说清楚。在新教材教学中,有位教师设计了这样的学习活动:

为周朴园补写三篇心理独白,要求一篇是二十七八年前(周与侍萍相恋、欢爱——生下两个孩子——家族人员如老太太反对——重新婚配——侍萍不忿——出走),一篇是二十七八年前(周朴园原配去世——再娶繁漪——生周冲——夫妻不和),一篇是课本节选部分的一周时间内。

这一组心理独白作为学习任务,促使学生在时间、家庭、个人、年龄等各种具体情境下思考周朴园对待萍的感情,这不再是零碎的、简单的、线

性的状态,学生对这个问题的思考会深入、广泛得多。所以说,学习任务就是为解决某些问题提供的方案、策略、路径,是基于问题解决的读写实践活动。

三、“过于重视情境与任务设计而忽视经典阅读”的实质

当然,我们也不能忽视温老师的担忧之所由来,毕竟在实际中,课堂活动很热闹,文本却没有好好地读。

其实,过于重视情境任务设计与经典文本阅读被忽视,不是因果关系。文本阅读被忽视的真正的原因是情境任务设计的合理性与有效性缺失,出现这种情况是因为教师的情境任务设计出现了偏差。我们在考察语文教学问题时,要区分是具体操作问题,还是理念与方式的原生问题。

有一种不求甚解或误解是把“任务群”理解为“多文”,前者是多层次连续任务的组合,后者是文本的多个多样,是两个不同的概念。虽然,学习任务群教学形态中常常包含成群的选文,但毕竟不是同一个概念,更不可把单元整体教学理解成几个文本的并列教学。正因有此误解,很多教师在设计学习任务群时,均奔着多文本而去,在教学中就不可避免地出现了机械组元。批评者也往往将此认定为“学习任务群”的原生问题。

任务群是一系列层次递进的、出于学习过程的有序性和整体性而设计的任务组合,即“任务与活动”的“群”,这攸关其原初设计——以学习者为中心,在真实语文情境中的实践活动,构成了以学习者为中心的语文学习形态,亦即新教学的实质是从“教师讲解课文转变为学生的读写实践”,从来没有研究者或哪种指导意见里说过,学习任务群教学就是一节课中要包含多篇文本的教学。

需要强调的是情境、任务设计的合理性与有效性。如何算合理、有效?即合乎语文生活的逻辑。如举办一个主题论坛或演讲,论坛、演讲是学生经常遇到的,就是合理的;周朴园的经历也使生为他写心理独白成为可能;如果在《骆驼祥子》里设计一个写日记的任务,就非常不妥当,因为祥子是文盲;如果是“站在祥子角度,替他说出对岳

有为和可为：“大概念”话语场中的文本处理

周康平

(温州市教育教学研究院,浙江 温州 325088)

中图分类号:G632.0

文献标识码:A

文章编号:1002-2155(2024)01-0018-04

近期,有一线教师在读了孙绍振老师发表在《语文建设》2023年第9期的《肩负起“马克思主义基本原理同中华优秀传统文化相结合”的历史使命》后,向笔者抱怨:孙老师所提倡的应该是如何处理“诸子百家”单元的教学建议,这样的建议我们实在不能接受,一线教师平常教学该单元,鉴于学生对诸子百家言语的陌生,上课已经有一定的难度了;如果按照孙老师的建议,要在“大谱系”的背景下来处理相关的教学内容,一线教师都不知道自己要上什么、怎么上了。作为教研员,笔者告诉他们,无须妄自菲薄,大学教授的解读、定位与落实到教学一线中,还需要有“文本解读教学化”这一环节。换言之,基于理论的文本解读与真正的教学实践,两者之间存在一定的“错跃空间”。作为一线教师,教学处理必然要考虑学情,在“错跃空间”中,必然要分清教师的可为和有为。基于该争议,笔者提出了两点看法。

一、基于学情的教学起点决定了教学内容的选择

为了阐述自己的观点,孙教授在文中举了一个基于“大概念”的单元教学课例[选自选择性必修(上册)第二单元“诸子百家”]作为靶子:

(1)积极入世的儒家情怀;(2)辩证思考的道家智慧;(3)保持警惕的墨家心志;(4)风格各异的诸子论说艺术;(5)分,是三家;不分,是一个“洞察”。

孙教授指出了课例中存在的三个问题:一是该课例所言及各学派理论主张定位不准确;二是该课例孤立地理解诸子学术思想,忽视了诸子百家之间的联系,失却了逻辑上的自洽性;三是质疑“分,是三家;不分,是一个‘洞察’”的表述,认为这样的说法不仅言语混乱,更无逻辑性可言。

对于第三个问题,孙教授认为,“分,是三家”,并未说明“三家”有什么矛盾和联系,“不分,是一个‘洞察’”,也并未揭示如何达到统一,这也是

父刘四的观感”,则又是合理的。

目前,就实践来看,一线教师对学习任务形式的理解和把握也有不少问题,如动辄演讲、演剧、写调查报告、编报纸、做展板,把语文实践活动机械地理解成了大型综合活动,而且还必须是社会生活化的,如同过去所说的课外活动或综合实践活动,这就带来了任务设计的有效性问题的。其实,学习任务群中所说的语文实践活动指的是阅读与

鉴赏、表达与交流、梳理与探究等学习行为,是指不只依赖教师的讲解而进行的学生学习行为,如在某个特定情境中写一段话,分析一段文字,发表一个看法,提供一个依据,探究一个词的变化,对比两篇文章特征风格的异同……都是真正的语文情境和任务。

综上,连高考命题都重视情境与活动设计,我们的教学还有什么理由反对呢? □