

听课

最近,笔者有幸在郑州七中聆听了“万人计划”教学名师、北京一零一中学语文特级教师程翔的阅读教学课《哦, 香雪》, 作文课《学习“插叙”》及微报告《浅谈当前语文教学》。在长达三个小时的教学和报告中, 程翔老师一如既往地亲和沉稳、游刃有余, 语文味十足, 学生如沐春风, 听课教师收获满满, 或许这正是当前课堂研讨会最美的样子吧!

图为程翔教学场景。
(资料图片)



立德树人融入字里行间

——听程翔老师的读写教学展示研讨课

张善存

阅读教学力求与学生心灵发生联系

《哦, 香雪》是统编教材高一上册的自读课, 学生在年前已学过, 如今再学, 该怎么教?“主要靠大家发现!”程老师紧扣学情, 自然入课, 并不旁逸斜出。让学生上台板书课文标题时, 或因紧张, 学生将“哦”的“口”旁写大了, 程老师就顺势发问“这个字怎么读?”“为什么读去声”, 因学生解说不明, 程老师又顺势埋下了伏笔:“能否去掉?”快结束时学生自然给出了答案:“读去, 表示领会、醒悟, 饱含作者对香雪的怜爱、心疼、赞叹之意, 不能去掉。”

由题目而及作者, 过渡自然, 衔接巧妙。因为学生对铁凝知之甚少, 程老师便从刚结束的两会说起, 会上铁凝刚当选十四届全国人大常委会副委员长, 而且是唯一一个高中学历的。“对此, 你有什么感想?”听到学生回答后, 程老师强调“人的价值在于贡献, 不在于学历”, 相机提问顺势引导, 这样介绍作者的方式, 贴合学情, 新颖别致。而这种随堂生成的点拨艺术, 贯穿了整个课堂。

就在这轻松愉悦的问答之间, 开始了《哦, 香雪》的教学。程老师循循善诱, 学生思考回答, 时而阅读时而对话, 时而书写的记录, 如春行山路, 高低起伏, 别有景致。比如引导学生认知理解本课的重点“插叙方式”, 师生是这样对话的——

师: 从叙事方式讲, 这段文字是什么?

生: 插叙。
师: 谁来读?
生: (读): “也许就因为香雪是学生吧……”

师: 作者为何详写插叙这段文字呢?
生1: 想与别人不一样。
生2: 为下文换铅笔盒做铺垫。
生3: 反映城乡差异问题。
师: 香雪好厉害啊, 小小年纪就知道城乡差异, 还想为改变差异共同富裕……
生3 (不好意思): 不是。
显然, 学生对于小说中的这段经典叙

事并不能真正领悟。程老师用归谬法指出理解的偏差, 随后又饱含深情地范读这段插叙, 引导学生走进文本深处, 用心体会香雪曾经受过的伤害, 进而指出香雪的单纯、善良, 内心的不平静。

师: 那么, 这段插叙是怎么引出的呢?

生: 有人替香雪分辨: “谁叫咱们香雪是学生呢。”

师: 一句话扭转叙事方向, 这种手法真好! 你作文里有吗?

生: 没有。

师: 以后呢?

生: 我努力!

程老师始终微笑着看着学生, 眼神充满期待, 学生表示要努力做到, 这不就达到教书育人的目的了吗?

这样的对话情况整堂课不胜枚举, 在程老师的其他课堂上也俯拾皆是, 可称之为程氏教学法。在高中语文的课堂上这样的镜头并不少见, 即便不少名师, 也难有如此亲切流畅且与学生心灵共鸣的对话。依托知识学习, 引导学生感悟人生道理、获得精神成长, 正是立德树人落在课堂上的最好呈现。

这节课从小说的基本要素引到塑造人物的主要任务, 从对比手法导出本课的重点“插叙方式”, 从写作手法引出小说“反映人性”的写作主题, 最后联系学生经历, 谈到学生自己的作文。

于是, 自然引出了第二堂作文课《学习“插叙”》。

作文教学重在唤醒学生的写作意识

继续上课, 程老师引导学生自读预发的作文材料之前, 先介绍了《春又来》这篇习作, 它来自程老师某次考试后发现的学生的作文, 并且强调“连续修改了两次也没能达到期待的高度, 原因就在于不会使用插叙”。

看似一段真实情境的随意引入, 实则匠心独运, 这个情境导入与上节阅读课的内容巧妙对接, 同时暗合挑战和期待。

程老师让学生先自读原文, 说自己看到的优点和缺点。关于优点, 学生提到了结构、立意、手法、题目等, 各有道理; 对于作文缺点, 讲的多是隔靴搔痒, 说不中要害。程老师耐心听学生表达, 有个女生说了半天(约4分钟)也未能说清想表达的意思, 连听课教师都有些不耐烦了, 程老师却一直耐心在听, 专注又和蔼。临了, 他荡开一笔, 直接引导学生走向记叙文叙事的时间轴, 并借助板书让她明白“插叙”在时间的起点与终点之间的位置关系, 形象直观, 同时引导学生回顾《故乡》的“插叙”加以说明。可谓师者仁心, 有教无类。

学生终于明白: “插叙”只能是过去的事, 不能将两个故事放在同一个时间段来说! 这篇作文的主要问题找到了!

当学生明白过来这个道理, 再看修改后的《春又来》, 不禁恍然大悟。学生们再次尝试修改, 接下来的课堂流畅顺畅, 势如破竹。

随后课堂走向高潮, 程老师展示了自己创作的小小说《个性》, 俨然一篇下水佳作。学生读罢, 程老师巧妙引导学生思考: 如果去掉宋光春春节前夕与赵书记抢菜吃、分酒喝的内容, 会怎么样? 一番热烈讨论后, 归纳出“插叙”的重要作用, 水到渠成。

整堂作文课都以作文说事, 始终围绕“插叙”做文章, 问题来自学生作文, 贴着学生实际水平行走, 中间有易有难, 有顺畅有滞涩, 最后归于写作技法, 学以致用。整堂课犹如一段难忘的旅程, 起伏有致, 曲径通幽。

很多语文教师困惑于如何将阅读课堂与写作教学关联起来, 这节课提供了良好的示范: 读写一体, 相互促进, 教师搭建桥梁, 学生融会贯通。关于这一点, 笔者曾在程翔的“课堂作品”里读过他的精彩论述: “无论是阅读教学, 还是写作教学, 都具有启蒙意义, 都能够唤醒学生的心灵。当教学唤醒学生的写作意识的时候, 也就唤醒了他们的阅读意识; 当阅读和写作意识都被唤醒的时候, 他们就实现了成长。当阅读与学生的心灵建立联系时, 学

生才能感受到阅读的必要性, 阅读的意义才会显现出来。但是这种联系并非必然地出现在学生的阅读过程中, 它需要一个媒介, 教师的作用就是努力在二者之间建立起这种联系。”

即便是文言文, 也应“引导学生认真学习文本本身, 要学得扎实, 并引导学生对人生和社会深入思考, 助力学生成长”。说白了, 不管阅读还是写作, 教师都要力求引导学生与其生活发生联系, “在你中重新发现我”, 读进去, 而后写出来, 做到这一点, 问题便不难解决。

新课标背景下的语文课不能迷失自我

随后, 程老师作了约半小时的微报告《谈谈当前语文教学》, 对于廓清当下笼罩语文界的大单元教学、群文阅读、项目式学习等花样翻新的新名词新概念的认知, 大有裨益。

程老师的一些观点发人深省, 比如说: “语文该怎么教, 学生该怎么学, 是一线老师的问题, 不是课程标准能规定的, 现在的课程标准手伸得太长了点儿。”“谁规定的语文课必须用情景教学? 不用情景教学就不能学语文了吗?”“条条大道通罗马。中小学教师是实践者, 不是理论家, 他们的使命就是把双脚深深扎根于三尺讲台。”“真正的艺术作品一定是自己心灵化的结晶。我们课本中的作品足够每个语文老师研究一生之用。”……

对于基层语文教师来说, 这样的声音真实而震撼。

新课标强调立德树人, 要将立德树人贯穿在教育教学的各个环节。从学科教学的角度讲, 用优秀的作品影响人, 用高尚的心灵感染人, 用祖国的文字滋养学生心灵, 是语文课不容辞的责任。落实在日常课堂上, 就是要引导学生在精美的文学作品巾徜徉, 在经典的语言文字中穿梭。就像程翔老师一样将教书育人融入课堂的字里行间, 将立德树人写进自己的“课堂作品”, 不因世俗而改行, 不被潮流所裹挟……

(作者单位系山东省滕州市第二中学)

大单元教学是当前语文教研的热点。不过, 当前大单元教学的理论与实践状况, 并未实现良好的互动。我们有必要梳理它的逻辑路径, 以便有效理解与运用。

理论逻辑: “统整”理念在单元教学中的集中体现

2017年版的高中语文课标倡导统整化的课程理念, 这使得大单元成为教研热点。“统整”课程理念意在扭转零散、片面、分离的课程观念, 将分散、零碎的东西加以归纳与整理, 以核心素养为本, 以学习任务群为课程内容组织方式, 整体设计学习活动。对大单元教学进行学理阐释时必须体现鲜明的课程理念元素。从理论逻辑上讲, 中国传统哲学强调整体观以及20世纪西方“结构主义”“要领概念”等体现出的“把离散的事实和技能聚合起来形成意义”的整体思维, 以及系统论、信息论、布鲁姆“掌握学习”等教育思想, 都为大单元教学提供了学理支撑。

大单元教学的理论逻辑, 即为“统整”理念在单元教学中的集中体现, 这体现在两个层面: 一是“统整”的课程理念在单元教学中的集中体现; 二是“统整”的文化观在单元教学中的集中体现。需要特别强调的是, 这里的“统整”必须契合课程标准的理念, 基于我国传统思想中的整体观, 不能盲从于国外大单元统整观, 而应以包容而自信的理性姿态对其进行创造性转化。

历史逻辑: 单元教学传统的现代演进

从现有研究成果来看, 不少人忽视了对我们语文单元教学的本土传统进行深入研究, 对我国语文单元教学传统进行回顾与梳理十分重要。

单元是课程开发的基本单位。单元型的语文教学框架在20世纪前期就已基本形成。早在20世纪80年代, 就有一批教师注重以控制论、信息论、系统论等为理论基础展开单元教学探索。比如钟德麟的“五步三课型反当式单元教学法”, 吴心田的“四步骤多课型语文单元教学”, 宁冠群的“六环节四步单元教学法”等, 他们注重依据现行教材单元特点, 基于学习任务范畴将单元教学分为若干步骤或环节, 围绕知识点、学情分析、文本特征等展开课型建构。

大单元教学应借鉴单元教学传统, 改进传统单元教学的短板, 具体可从以下几方面展开思考: 第一, 大单元教学要依托教材, 重视单篇分析以及在此基础上单元的归纳; 第二, 大单元教学侧重课程内容的统整与任务的单元化, 但绝不应该刻意贬低单篇教学; 第三, 大单元教学以单元大概念为统整载体, 实现对单元教学篇目、内容、主题、方法、资源、情境、任务等进行结构化课程聚合, 彰显基于言语实践活动的具有结构化的综合性课程理念, 但一定要紧扣语文学科的特点, 引导学生提升分析能力与综合能力, 在立体交叉、互相渗透中螺旋上升; 第四, 大单元借鉴美国基于思维过程组织教材单元的编制原理, 设计出项目单元、问题单元、课题单元、作业单元、活动单元、经验单元等多种单元, 以概念性思维激发协同思考的整合思维, 有助于改进以往单元教学过度依赖知识的弊端, 但具体应用到我国语文教学巾, 一定要重视学生对课文的情感体验; 第五, 大单元教学固然要弘扬大概念, 但更要融入对中国式语文单元教学特色中, 更应继承并优化“异中求同”与“同中辨异”的双重视角。

现实逻辑: 课程结构化的时代需求

实现课程内容结构化, 是新时代对于课程教学提出的新要求。《普通高中课程方案(2017年版2020年修订)》指出, “重视学科大概念的核心作用, 实现课程内容结构化”。课程方案层面对大概念的纳入, 使得大概念成为当下教研的热点。应用大概念最主要的目的是促进课程内容结构化。以语文学科大概念为统领、以核心素养为取向的大单元教学的兴起是课程结构化的现实需求。从语文教学的实际来说, 单元教学对单篇教学的过度依赖带来的课程内容松散化、零碎化、机械化、刻板化、封闭化, 也需要以大概念为抓手完成单元教学理念的重构。

据笔者观察, 当前的大单元教学存在一些问题, 比如: 忽视对课文的具体分析, 课程结构化空有形式; 片面追求“大”而导致内容宽泛; 脱离学生真实需求, 忽视真实情境的创设; 过度看重对大概念的统整掌握, 缺乏教学实践的检验与评估; 等等。

比如, 有教师针对统编高中语文必修一年级下册第三单元的大单元教学设计如下: 任务一、阅读比较相关作品, 体会几位作家不同的戏剧风格; 任务二、熟读三篇文章, 如果你是一位导演, 对《雷雨》《窦娥冤》《哈姆莱特》节选部分的情节会怎么处理?“任务一”任务宽泛, 没有具体的认知支架, “任务二”在情境创设中并没抓住戏剧文本的特性进行问题提炼。这样的教学难以引导学生走进文本进行深层对话, 教学效果也就可想而知。

大单元教学强调对单元内容进行整合后形成大内容、大概念、大任务、大活动, 但大单元需要“大”到什么程度才合适, 才便于教和学, 才能产生最好的效益? 这个值得深入研究, 我们需要的是有效的统整与务实的优化, 而不是空摆架子、强行拼接、高调造势。

课程结构化主要是通过课程内容的重组、整合, 优化内部结构, 使其形成有机关联、层次分明、前后贯通的结构统一体。大单元教学是课程结构化的落实方式, 目前在实践层面尚处于探索阶段, 有必要对其教学策略进行深入的研究探讨。大单元教学以结构化的学习任务为组织载体, 既可融入多文本的综合阅读, 也应重视单篇细读。正如有些研究者所言, “扎实的单篇教学是开展大单元教学的前提, 学生在单篇细读的基础上持续思考, 才能深入探究单元的核心问题, 才能发挥核心问题在大单元教学巾的统摄作用”。大单元教学指向的综合性的阅读鉴赏能力, 不是轻而易举就能生成的, 需要单篇教学的引领。忽视单篇教学、无视文本具体分析、强行整合的大单元教学, 很难真正实现课程内容的结构化。

(作者单位系福建省师范大学文学院。本文系福建省社科基地重大项目[编号FJ2020JDZ026]“统编高中语文教材的解读与应用研究”阶段性研究成果之一)

明晰大单元教学的逻辑路径

赵坤

师说新语

重新认识写教案的价值

刘波

写教案是教师的基本工作, 是教师的本分。近段时间, 湖北省物理特级教师程启明40年手写400万字教案的做法, 经《中国教育报》等媒体报道后, 引起社会各界的广泛关注和好评。程启明老师的教案不仅是手写的, 而且每年写的教案都不一样, 可以说他的精彩教案就是他美丽教育人生的一个缩影。

我们常说, 教师要把论文写在教室里, 写在三尺讲台上, 程启明老师其实就是把论文写在教案这一教书育人的重要载体上。他一辈子用心备课, 认真写好每一课的教案, 不仅提高了课堂教学质量, 让诸多学生受益, 而且促进了自身的成长, 成为知名的特级教师, 成为“师德的表率、育人的楷模、教学的专家”。

程启明老师的事迹告诉我们: 不妨重新认识一下写教案的价值。“一个教师写一辈子教案, 不一定会成为名师, 写三年教学反思, 则有可能成为名师。”相信很多教师都听过或读过华东师范大学叶澜教授的这句话, 并且在写文章中引用这个观点

来强调教师教学反思写作的重要性。但是叶澜教授的这个观点, 在网上有不同的表述方式, 甚至被一些人曲解, 演绎为“教师写一辈子教案成为不了名师, 但写三年教学反思就一定会成为名师”。写教案和教学反思, 同样都是教师教育写作的一种方式, 在效果上真有这么大的差异吗? 其实, 教案和教学反思之间的差距, 关键在于教师写作时投入的思维含量的差异。现实中, 很多教师写教案并不是用来上课的, 而是用来应付各级检查的。叶澜教授所说的教学反思, 则是教师主动写的, 他们在写教学反思的过程中就会全身心地投入, 或许这就是被动写教案和主动写教学反思对教师成长的促进作用差别很大的原因所在。

对于写教案和写反思的价值差异, 笔者也曾当面问过叶澜教授。叶澜教授坦言, 她的确说过上述有关写教案和写教学反思的观点。但她也特意强调, 教师写教案的时候, 只考虑40分钟左右的短程预设, 而在课堂教学中会有很多的动态生

成。教师写教学反思则是在经历了完整的课堂教学之后进行的。教师主动写教学反思, 能进一步激发教师的思考, 这对教师的成长更有帮助。可见, 叶澜教授正是看到了当下教师教案存在的不足, 才强调教学反思对教师成长的重要性。

如果我们把教前设计和教后反思结合起来, 视为一份完整教案的话, 那么就没有必要在写教案还是写反思之间纠结了。于漪老师倡导“一课三备”: 第一备就是在不参考任何资料的情况下备课; 第二备是在参考别人备课的情况下进行优化; 第三备就是在上课的基础上写教学反思, 优化教学设计。可见, 于漪老师这样的备课方式就把叶澜教授的“写教案和写教学反思”有机地融合起来了。

认真写教案, 是教师教学的一个重要环节, 是认真备课的具体体现。对于教师而言, 用心写教案, 未必像程启明老师一样一直坚持手写教案。每位教师都是从新教师走过来的, 在入职的初始阶段, 认真手写教案、写详案非常重要, 这是为自

己打下基本功的底子。教师在工作了一定的年限之后, 可以把自己的教案电子化, 再碰到同样授课内容的时候, 可以在电子教案上进行二次备课, 这样就可以减少部分重复书和研究, 提高工作效率。从提高授课质量的角度看, 纸质教案和电子教案的区别不是很大, 重要的是在备课和写教案过程中教师要用心。

写教案是教师日常的教育写作方式, 也是教师提高教育写作能力最好的“练兵”方式。教师应重新认识写教案的价值, 在日常写好教案的基础上, 多一点儿深入思考和研究, 在最原始的教育写作素材上, 形成自己有代表性的教案。2022年11月, 人力资源社会保障部办公厅印发《关于进一步做好职称评审工作的通知》, 提出, 推广代表性成果制度, 教案、病历等均可作为代表性成果参加职称评审。程启明老师写的教案不就是典型的代表性成果吗?

(作者单位系浙江省宁波市镇海区教育发展研究院)