

学科核心素养本位的书法教学,不仅要重视学生对知识技能的掌握,更应关注学生在生活情境中解决问题、改造生活的能力。学生的创作最能体现这种能力,也最能检测学生在学科核心素养方面的综合表现。对作品进行改进、完善,是书法创作的重要组成部分,也是提升创作水平的重要途径,对于中小学生学习书法尤为重要。但传统书法教学通常在学生完成作品、经过评价后就终止了阶段性内容的学习,不重视学生改进作品的学习环节。

针对传统书法教学存在的弊端,笔者在中小学书法教学研究实践中,尝试运用行动研究法,探索课前自主探究、课中以评促改及课后拓展延伸三位一体的教学模式。

课前引导学生自主探究

行动研究基于解决实际问题而展开,具有情境性的特点。创设问题情境是学科核心素养本位教学活动的起点和关键。基于此,教师在运用行动研究法组织高中书法教学时,要在课前引导学生结合学习、生活创设问题情境,帮助学生明确学习任务、学习进度及评价标准,并在任务驱动下开展课前学习。

以高中楷书教学为例,教师在课前先引导学生结合学校校庆活动,创设问题情境:学校为了庆祝校庆要举办一次书法展览,请学生创作楷书作品参加活动。然后,教师引导学生把这个基本问题分解为一系列小问题:楷书是怎样形成的?魏碑与唐楷有什么不同?唐代有哪些楷书大家?如何写好楷书?怎样围绕校庆主题创作楷书作品?教师与学生共同制定学习任务单、学习进度表及学习评价表,并以此指导学生进行自主探究及完成作业。学生在任务驱动下学习教材内容,查阅资料,探究楷书的知识、技能及创作方法。课前作业共三项,包括完成《颜勤礼碑》鉴赏学习单、临写楷书的基本笔画及例字以及创作楷书作品一幅并作自评。学生课前试学性研究的成果,为学生课中学习时发现问题、解决问题打下了基础。

课中帮助学生以评促改

行动研究通过对实践者的行动及成果的评价发现问题,以合作攻关方式提出解决办法,使实践者经过反思后调整行动。教师运用行动研究法组织书法教学,在课中引导学生以小组合作方式,在评价课中学习成果发现问题的基础上,通过合作攻关提出解决办法。学生经过反思后采取针对性的学习策略,重新完成学习任务,从而达到以评促改的目的。在以评促改的过程中,教师要始终扮演行动研究专家的角色,通过小组汇报、巡视等方式及时发现学生学习中存在的问题,并根据问题采取针对性的教学策略,引导学生改进行动,提升学业质量。

以高中楷书教学为例,教师在课中组织学生围绕楷书的形式、魏碑与唐楷的不同,以及唐代楷书大家作品的比较等问题,分组进行交流、讨论,并且引导学生对课前完成的《颜勤礼碑》鉴赏学习单作业进行评价及完善,从而使学生对楷书审美特征等基础知识的认知,帮助学生学会楷书作品的创作方法。

在巩固学生楷书知识的基础上,教师可引导学生对课前提学楷书基本笔画和例字的作业进行互评,通过评价发现问题。针对学生对楷书技能掌握程度不均衡的问题,教师要采取针对性的教学策略,引导学生开展互助互学,让楷书技能掌握程度较高的学生通过分享经验、示范乃至手把手教学等方式,帮助基础较差的学生掌握楷书用笔的技巧。教师在此期间要通过小组汇报、巡视等方式,及时发现并纠正学生错误的用笔方式。对于学生存在的普遍性问题,教师还要通过示范、讲授等方式对学生进行指导,引导学生在做中学,深入体会楷书的笔画特征、结构规律,掌握楷书的用笔技巧。

楷书技能的提升,为学生改进作品打下了基础。教师要因势利导,引导学生对课前创作的作品进行赏析、评价,从作品内容及楷书的笔画、结构、章法、制式、整体效果等方面找出问题。笔者在研究实践中发现,学生围绕校庆主题创作的书法作品主要存在作品内容、文字书写及章法布局三个方面的问题。针对不同的问题,教师可采取相应的教学策略,引导学生合作探究解决办法。对于作品内容方面的问题,可以引导学生通过查阅学校历史文化、办学特色、社会评价等资料,在深入了解学校特点的基础上重新构思作品内容。对于课前作品存在笔画、结构方面的问题,可以引导学生通过互助互学、集字及加强练习等方法,帮助他们提高楷书书写技能。对于课前作品章法布局的问题,可以通过实物展示、引导学生查阅楷书作品和参观书法展览等方式,帮助学生掌握不同形制楷书作品的书写规律和布局特征。针对这个问题,笔者曾专门组织学生参观书法展览。学生经过参观学习,借鉴楷书作品的创作技法,为自己的作品重新选择制式,调整章法布局,设计作品草图并不断修改完善,较好地解决了这个问题。

教师在课中运用行动研究法,通过实施以评促改的学习策略,使学生掌握了改进作品的方法,为课后拓展延伸学习创造了条件。

课后支持学生拓展延伸

课后,教师可通过举办学生作品展评活动、创建线上学习空间等方式,支持学生继续运用行动研究法进行拓展延伸学习。学生在吸纳各方评价意见的基础上,合作探究作品改进的办法,并采取针对性的学习策略完善作品,从而使学生在自我反思中实现螺旋式上升。教师还可以通过组织书法比赛、展览及开展“我为家里写幅字”等活动,引导学生联系实际创作书法作品,使学生会将书法知识、技能运用于实际情境之中。

以高中楷书教学为例,笔者曾组织学生在校园及线上分别进行作品展评活动,支持学生在吸纳各方意见基础上,通过合作探究、延伸学习等方式不断改进作品。在此基础上,教师积极发动学生参加各级书法比赛、展览活动,引导学生结合活动主题创作作品,促使一批优秀的作品脱颖而出,受到了奖励。运用行动研究法创新中小学书法教学模式,不仅可以提升教学效率,克服传统书法教学不利于学生改进作品及提升创作水平的弊端,而且能够使学生经历像艺术家一样创作的过程,促进学生学科核心素养的提升。这种创新的书法教学模式突出学生的主体地位,让学生学会运用行动研究法发现问题、解决问题,对于培养学生的创新精神、创新意识和创新能力,促进学生个性发展也具有重要的意义。

(作者单位系福建教育学院)



日前,全国中小学青年教师教学竞赛决赛在浙江嘉兴开赛,图为中学语文组一名教师在进行教学展示。本次竞赛以“上好一节课”为理念,共设小学组、中学语文组、中学数学组、中学英语组、中学思想政治组五个组别,来自全国各地的150余名选手进入了决赛。
新华社记者 徐昱 摄

如何开展具身化的儿童习作教学

殷雪萍

儿童习作教学是小学语文教学的重要组成部分。近年来,随着课程改革持续深入,习作教学也在不断革新。但纵观当下的习作教学,依然存在重学科知识轻实践体验等问题,儿童的主体意识未能得到真正的尊重与培养,学生对习作的兴趣、习作教学中儿童“隐身”的现象十分普遍。

习作教学不应该让儿童“隐身”

几百年以来,笛卡尔的理性主义把知识视为远离身体的一种客观存在,强调身心分离的二元认识论。基于二元认识论的知识观是一种离身知识观,将学习视为发生在“脖颈之上”的现象,与学习者的身体毫无关联。这种观念无视教学中学生身体的价值,产生了漠视学生身体的“离身教学”。而目前注重学科知识宣讲,忽视学生主体意识的习作教学仍然大行其道。这种“离身”的习作训练无视儿童自身的价值,将其视为写作知识的容器,因而失去了提升儿童思维、发展儿童语言的现实意义。

南京师范大学教授田旭蕾从身体现象学、身体社会学等角度,探究身体之于人的本源意义,重新审视身体在教育中的价值,强调教育中“显身”的重要性。当下小学习作教学对儿童主体性的漠视,正是教育教学中儿童“隐身”现象的现实反映。法国人类学家马塞尔·莫斯认为:人的第一个,也是最自然的技术物品,同时也是技术手段,就是他的身体。儿童作为成长中的人,也拥有自己的“身体技术”。教师应该让儿童用自己的身体去实践体验,用眼去观察,用耳去聆听,用手去游戏,用心去感悟,用脑去思索,让他们将这些观察体悟化为习作内容,以实现儿童认知与习作学习的自然过渡。因此,引入具身认知理论,进行儿童具身习作教学研究,重

视儿童身体实践在习作教学中的价值,强化儿童主体意识,呵护儿童习作兴趣,以此来促进儿童习作技能的提升,是解决目前儿童习作教学问题的良途。

五种方法推动儿童身体“在场”的习作教学

具身认知是指认知不只跟头脑有关,还跟我们的身体以及身体所处的环境有关。法国现象学家莫里斯·梅洛-庞蒂认为,身体是理解力的一般工具。儿童具身习作教学强调“真实可感”的具身性、身心合一的整体性、身行力践的实践性、感同身受的情感性和身临其境的情境性。它具有四层内涵:一是注重儿童身体的解放和开发;二是注重儿童身心的和谐统一;三是强调教学实践性,通过儿童的身体动作、身体表达、身体经验等具身实践增强习作学习中儿童的真实体验与切身感受;四是将习作教学嵌入情境之中,唤醒儿童的空间感觉,生长新的身体经验。

具身认知视域下的儿童习作教学强调此时此刻、此处此地、此情此景下,儿童身体“在场”的教学。具体而言有以下五种方法。

一是感官介入法。小学生获取知识的输入与输出方式,更多有赖于自身的感官体验。教师在教学中应通过看、听、闻、尝、摸等身体觉知行为,调动儿童感官充分体验。在小学低、中年段的写作教学中,应充分尊重儿童的认知规律,指导儿童从视觉、听觉、味觉、嗅觉和触觉体验出发,抒写五种感官所获得的见闻和感受。如在教学统编语文教材小学二年级上册写话练习《我最喜爱的玩具》一课时,可让学生将自己最喜欢的玩具带到课堂,教学时引导学生观察和触摸自己最喜爱的玩具,并向同学、老师分享自己的感受:谈一谈为什么自己喜欢这玩具?它有什么特别之

处?学生通过身体感知拥有了真实可感的写作素材,便能轻松地进行写话表达。

二是身心投入法。皮亚杰认为,儿童的思维是在活动中、操作中形成和发展的。在具身习作教学中,当儿童的身体与活动相遇,全身心地投入其中,搭建身心互动的习作支架,使其习作能力在有形的活动中得到无形的提升。如在教学统编语文教材第五册习作《那次玩得真高兴》时,课堂上,教师请两名学生上台表演吹泡泡,看到教室里同学吹出的泡泡漫天飞舞,所有学生都异常兴奋。儿童充分感受活动带来的观感与体验,全身心投入习作学习,语言表达也变得流畅与具体了。

三是言意渗入法。身体与心智构成认知活动的基础。《义务教育语文课程标准(2022年版)》指出,小学高年段的学生要“懂得写作是为了自我表达和与人交流,要珍视个人的独特感受”。因此在小学中、高年段,主张通过阅读感悟、活动体验,研究有助于学生言意渗入的习作路径,引领学生关注自身多种感觉的相互融通,促使各种感官经验有机融合,凸显内心感受,从而达到从“无意”状态下的离身习作走向主动“有意”的具身习作。如在教学统编语文教材第十一册习作《有你,真好》时,课堂上,教师指引学生围绕教材提出的问题展开回忆:你想到谁?为什么觉得有他真好?他的哪几件事让你觉得他好?同时,指导学生描写事件,完成“我看到……我想……”等句式,具体表达自己的内心感受,尽量做到情真意切、言意相融。

四是情境嵌入法。在儿童具身习作教学中,以图画、影像、乐曲、游戏、竞赛等具体可感的载体,创设拟真的情

境,通过观察、体验、联想等方式,让儿童浸润其中,在充分参与实践的过程中,产生身临其境之感,实现对生活经验的回忆与理解。在情感上产生共鸣,能有效激发学生的习作兴趣,充实写作内容,提高习作质量。如教学统编语文教材三年级下册习作《我的植物朋友》时,习作的内容是介绍校园的香樟树。习作课上,教师带领学生来到操场,直接观察香樟树的外形。学生通过实地观察,掌握了香樟树的特征,在充分观察体知的基础上,就能将其外形介绍写得清楚又具体。

五是评价融入法。儿童具身习作教学倡导表现性评价,以促进儿童习作学习为中心,采用量表的形式,紧扣习作教学目标,设置相关评价维度与要目,逐条对儿童的习作表现给出评价。儿童具身习作教学评价在呈现时间上前置,教师每次习作前将评价表以纸质形式分发给学生,让他们明确习作目标与要求,在整个习作过程中努力达成目标。同时,表现性评价量表倡导学为中心的理念,以客观中肯的语言,保护儿童习作的信心与兴趣。学生的每一项习作表现都能在量表中找到相应的评价结果,从而引导儿童深入反思,促进其后续不断地改进。

综上所述,儿童具身习作教学强调儿童的“身体技能”与“主体意识”,从感官、身心、言意、情境、评价等方面,基于身体,发展思维,促进表达,切实提高儿童的习作兴趣与能力。儿童具身习作教学通过理论与实践融通的研究,纠正当下小学习作教学中儿童“隐身”的现象,为小学习作教学提供了全新的研究视角,丰富了新课程改革背景下小学习作教学的实践路径。

(作者系南京师范大学教育科学学院博士生,本文系江苏省研究生科研与实践创新计划项目[编号1812000024738]研究成果)

以例论教

语文课程要从小走到大

——以语文统编教材中的游记单元为例

何琛

学生的学习是一个整体连贯的过程,尤其是语文学科,小学和初中的学习应该是循序渐进、融会贯通的过程。在中小学语文统编教材中,这样的理念体现在九个年级课程内容的编排上。而现实的情况是,许多中学教师并不熟悉小学的教材,学生在小学已经熟悉的知识,在中学出现类似文本之后,还是重复着小学时的教学路径,没有用任务驱动,不注重学生的深度阅读,没有把发展与提升学生的思维,特别是拓展学生思维的深度和广度作为初中阶段语文教学的重点。

比如,小学和中学的语文教材里都有游记单元,但是两个学段的教学不能没有差别。统编教材四年级下册第五单元是“妙笔写美景,巧手著奇观”,这就是一个游记单元,单元目标是“了解课文按一定顺序写景物的方法,学习按游览的顺序写景物”。八年级下册第五单元也是一个游记单元,单元目标是“学习本单元,了解游记的特点,把握作者的游踪、写景的角度和方法,并揣摩和品味语言,欣赏、积累精彩语句。两个单元的写作训练都是学写游记,要交代游踪,通过游踪记述游览经过,以此串起

全文;都要求描写景物。小学四年级学生已经学习了游记的相关知识,已明白游记要具备“所至”“所见”“所感”这些元素。了解学生对游记知识已有的认知,才能建立已掌握知识与本单元新学知识的联系,让八年级学生能将旧知迁移到本单元学习中去。仔细比较两个单元的课文和教学目标,我们发现,中学对于“所见”呈现部分的审美鉴赏要求更高,游记中“所感”的内涵更加丰富,八年级要解决的是“怎样写好游记”的问题。同样是游记单元,八年级和四年级教学的重点和难点就迥然不同,语文教师要做的就是勾连旧知与新知,用不同的手段去促进学生知识迁移和能力提升。

可喜的是,很多教师注意到了这一点,在课程设计上已经做出一些创新的尝试,取得了较好的效果。下面就以八年级下册第五单元的《壶口瀑布》为例进行说明。

写游记要抓住最富有特征或让你感受最深的景物来写,从不同的角度运用不同的表现手法,鲜明地呈现其独特、令人难忘之处。《壶口瀑布》中,瀑布浊浪奔腾、前呼后拥的夺人气势让人读来

心魄震撼。学生并未“至”壶口,为什么对瀑布印象如此深刻呢?授课教师用“比喻”打开了学生欣赏这篇游记的大门。从瀑布位于黄河中下游晋大峡谷,河床至此非常狭窄,形如“壶口”这个比喻句开始,教师引导学生对标题展开探究,然后请学生勾画文中所有的比喻句,说说作者描绘了一个怎样的所见,在“浑厚庄重如一卷飞毯从空抖落”“简直如一卷钢板出轧”等比喻句中看见了壶口瀑布千姿百态的美。如果只到这里,只能说切入点稍微新颖,对“所见”的分析更加到位而已。教师继续追问:作者选择这么多的比喻句来描绘壶口瀑布,这些喻体的选择都与什么有关呢?随着对比喻句的继续探究,教师带着学生不仅发现喻体的选择不在一味求奇,而在贴切,贴合观景的视角,切合黄河伟大的性格,而且体验到了作者的想象和主观审美感受的魅力。

“所感”是中学游记单元中更为重视的一个部分,但是所感不能强加给学生,让他们认同。教师始终应以“比喻”为抓手,引导学生探究。学生通过

品析“像一曲交响乐,一幅写意画,最后自然而然地和作者梁衡的感觉融合:像一曲雄浑壮阔的交响乐,像一幅肆意挥洒的写意画,更像一首深远厚重的民族史诗”。这样的真实感受水到渠成地在课堂上生长。

如果说,“所至”是游记的骨骼,“所见”是游记的血肉,那么,“所感”就是游记的灵魂。“所至”“所见”“所感”是游记文学必备的三要素,但是好的游记不只要具备这三要素。如果到了八年级只讲“所至”“所见”,那就是还把中学生当小学生来教。如果所感停留在表面,那么仍然难以让学生真正领会到游记的魅力。

好的游记一定不只《壶口瀑布》这一种样态,它也可以像壶口瀑布一样是千姿百态、摇曳多姿的。《壶口瀑布》的教学设计呈现一定不只“抓比喻句”这一种范式,它也可以表现出更多的风貌样态。处在课程变革的大背景下,语文教师要始终牢记“重复旧套子,不论是重复自己还是别人,都绝不会有美的警示,做一个敢于探索、勇于创新、善于发现美的语文人。”(作者单位系重庆市南开中学校)