

课堂教学新观察

语文大单元阅读教学的内涵、理念和实践路径

张树苗¹, 曾毅², 郭利婷³

(1.喀什大学人文学院, 新疆喀什 844000; 2.肇庆学院教师教育学院, 广东肇庆 526000;

3.喀什大学教育科学学院, 新疆喀什 844000)

[摘要]大单元阅读教学是发展语文核心素养的助推器,整合与优化是大单元阅读教学的基本理念,聚焦整合单元内容、构建课内外联动的阅读教学模式、利用评价巩固单元习得成果则是大单元阅读教学的实践路径。

[关键词]语文教学;大单元阅读教学;语文核心素养

[中图分类号]G633.3 [文献标志码]A [文章编号]2095-3712(2019)21-0018-03

DOI:10.16070/j.cnki.cn45-1388/g4s.2019.21.010

语文核心素养是语文教学的目的与归宿,强调教学要发展学生必备品格与关键能力,语文大单元阅读教学是实现这一目标的助推器。为了更好地理解和运用语文大单元阅读教学,本文以高中“阅读鉴赏”模块为例,探索语文大单元阅读教学的内涵、理念和实践路径。

一、语文大单元教学的内涵及意义

语文大单元教学是指以单元为单位,以“教材”为导向,以具体驱动任务为支撑,以充分开发课内外资源为保障,深入开发文本价值的语文教学方式。用建筑单元类比单元教学与大单元教学,可将两者之间的关系表述为:“单元教学犹独立的钢筋、水泥等建筑单元材料,孤立而分散;大单元犹居房之单元,楼层、门窗俱全”^[1],即单元教学关注孤立个体,忽视联系,大单元教学注重内部协调,强调整体。

实施大单元教学对语文学科教学意义重大。一方面,对语文教师而言,以大单元为单位设计阅读教学打破了语文教师一劳永逸、安于现状的职业状态,可有效促使语文教师如学科专家般思考、探索、研究,不断提升其专业能力与创新意识。另一方面,对学生而言,大单元阅读教学转变了学生作为知识“储存者”的角色,为学生自主发现、自主探究、自主建构知识经验提供了具体场地与具体情境,能使学生在分析问题、解决问题中积累语感、独立思考、完善自身人格。此外,就教学效果而言,大单元阅读教学有助于克服单篇课文教学存在的“差慢偏费”等问题,改变教学过程中知识无系统、内容杂糅重复无重点、目标笼统泛化等教学现象。特别是在核心素养语境下,它实现了教学目标从知识技能型向综合素养型的变革,打破了知识学习与个体经验相割离的状态,改变了语文学科知识点碎片化的教学现象,从而实现了教学设计与素养目标两者之间的有效对接,推动语文教学向最优化的方向发展。

二、语文大单元阅读教学的基本理念:整合与优化

“大单元教学”以“统整式语文学习理论”为支撑,分别从知识、课程、学生学习三个角度阐述了整体联系、整体组织、整体“统整”在学习过程中的重要意义与作用,其中,整合作为手段与媒介参与了三个整体层面的实施与落

实。因此,整合就成为大单元教学区别于单篇教学的显著特征之一,亦成为指导语文大单元阅读教学的重要理念之一。对整合对象进行分类,包括整合路径与整合方式两大类。其中,整合路径涵盖对文本体裁、文本主题、文本作者三个层面的整合,整合方式包含对阅读内容、阅读教法、阅读资源等方面的整合。“单元整合”能有效突破当前单篇精讲细讲的语文教学现状,打破课堂教学局限性,将阅读资源延伸到自然、社会和生活领域,为学生发展语文核心素养提供实践场地。

如果说整合是实施大单元阅读教学之手段、路径,那么优化则是大单元阅读教学的目的与追求。大单元阅读教学的优化理念是指它将整个阅读教学过程视为同一系统,注重系统内部各个部分如阅读内容的选择、阅读方法的实施等要素之间的联系与组合,致力于追求整体功能大于部分之和的效应。优化理念的增强增强了阅读教学的目的性,克服了单篇教学的重复与盲目;增强了课时的把控性,追求阅读教学的省时高效;增强了对课外阅读资源的重视性,改革升级了阅读教学方法。

三、语文大单元阅读教学的主要实践路径

崔允漷教授将大单元教学看作一个完整的学习事件,它一般围绕“四大问题”的解决展开进行:一是确定单元名称与单元课时;二是设立单元目标,预期习得成果;三是探索教学过程,设定评价任务;四是检验习得成果,制定教学反思。这四大问题的解决构成了大单元教学的整个流程。此流程看似完美无瑕,层层递进,但仍存在漏洞:它只是将以单篇为单位的教学步骤按部就班于以单元为单位的教学中,指导框架偏向笼统泛化,缺乏新意,且没有明确、具体的可操作性指标。为此,本文以高中“阅读与鉴赏”模块为例,从选择阅读教学内容、改革阅读教学模式、实施阅读教学评价三个方面着手,探索语文大单元阅读教学的实施路径。

(一) 敢于取舍,小口切入,聚焦整合单元内容

当前,高中语文教材主要将文本体裁、主题内容、思想情感等共同要素作为划分各个单元的重要依据。其中,以文体类型划分单元的方式所占比例最多,小说与诗歌则是

[基金项目]广东省教改项目“基于信息技术的‘高基协同,素养导向’的教师教育课程改革”(粤教基函[2018]167号)。

[作者简介]张树苗,喀什大学人文学院硕士研究生;曾毅,肇庆学院教师教育学院教授;郭利婷,喀什大学教育科学学院硕士研究生。

[收稿日期]2019-06-17

众多文体中最闪亮的两种体裁,在语文教材中具有不可撼动的位置。大单元阅读教学强调在“统整”上下功夫,但如何统整、挑选重点内容,这就需要语文教师紧抓文本体裁特征,批判理解,敢于取舍,从共同要素中寻找出各个篇目中不同的侧重点。^[2]以必修三的小说单元为例,本单元由《林黛玉进贾府》《老人与海》《祝福》三篇中外小说构成。以传统按文本体裁分析法解构小说特征,不外乎对小说中的人物形象、故事情节、环境、叙事方式几个层面的把握。但如将对这几方面的详细讲解贯穿于本单元的各篇教学,未免过于累赘与重复,甚至有些画蛇添足的意味。因为每一篇小说都有自身独特的文本特征,亦存在与他类或单篇小说相区别的独特之处与价值意义,而这独特之处与价值意义应成为语文教师在教学过程中的所抓重点。^[3]例如《林黛玉进贾府》主要通过环境展现贾府与贾府中的人,故这篇文章应将教学重点置于学习掌握环境推动小说情节发展的作用与手法;《祝福》中虽亦有对环境的渲染,但并非本文之重点,本文的重点在于对文中人物的分析与把握,通过对人物的分析与解构,体会“封建礼教吃人”的主题。故教师在进行大单元教学时要对每篇文章的教学有所侧重,保证每一单元的每一文本特征既不重复赘述又不失去其自身优势。

敢于取舍是聚焦整合单元内容的方法之一,而“小口切入”则是逐步推进、贯穿单元内容的链条。与宽泛、笼统相对,“小口切入”强调专一、专门。它以课标、学情为着眼点,以教材为依托,从“小”角度入手,深度探究,适当拓展,是一种具体化、精细化的阅读教学方式。它包括人物选择和话题选择两个方面。以诗歌单元“中国古代诗歌散文欣赏”为例,该单元属于“中华优秀传统文化主题研讨”专题,教学目标要达到“增强学生的理性思考,加深学生对中华优秀传统文化核心思想理念及中华人文精神的认识和理解”。面对专题教学,教师可选择单元中某一具体人物的思想情感与人文情怀进行探索,初步设置出“探索杜甫之诗”的话题。按常规教学思路,我们较倾向于将此话题的教学任务设立为“感知杜甫”或“走进杜甫”。就本质而言,此教学任务笼统而不明确,宽泛而不具体,只会导致耗时久却收效微。^[4]因此,可从诗中某个落脚点寻找突破口,联系之前所学杜甫之诗,整合相关教学资源,可以发现意象在杜甫诗中占有重要的位置,故可引导学生从意象入手,寻找此组杜诗中的重要意象,再从杜甫诗中挑选出具有深刻含义的“泪水”意象,从而形成关于杜甫诗“泪水”意象的阅读性探究。这样细致精心地设计具体简单的“小切口”,以“意象”为径口,使之“曲径通幽”,学生最后可能不能全面了解和整体感知杜甫,但他们却比较深入地,对杜甫某一独特的审美情怀或人文关怀进行了探究和感悟,增进了对诗圣的了解。

(二) 拓展阅读教学资源,构建课内外联动的教学模式

当下,“多读书,读好书,读整本书”已成为新时期人们拓展阅读视野、陶冶情操、提升自我的必选路径。从学校教育的角度而言,这意味着仅将课本作为承载教学内容之媒介的时代已经结束。课外阅读作为学生学习语文知识、发展思维能力、提升审美能力之渠道受到空前重视,并被明确纳入语文教学的重要资源。大单元教学之“大”为

宏大之意,它倾向于将包罗万象的教育资源融于自身、为我所用。但大单元教学之“大”亦有限度,其出发点和立足点乃是发展学生语文学科的必备品格与关键能力,因此,在教学过程中应以教材为用件,采用“单篇精读,多元拓展”的阅读教学方式。以高中必修一的散文单元为例,可选择以《纪念刘和珍君》为精读课文,提前印发给学生相关阅读材料——林语堂的《悼刘和珍杨德群女士》、石评梅的《痛哭和珍》和朱自清的《执政府大屠杀记》,引导学生探讨“为何就同一个人同一件事,不同作者呈现的阅读效果会有差异”。通过对比阅读、研习探究,师生共同得出结论:林之文重在叙事,致使刘和珍形象较单薄,对其评价偏于客观,情感不够炙热;石之文重在抒情,虽写出了刘和珍和善可亲之形象,亦表达了失去知己后内心的悲痛,但情感过于单一;朱之文将青年学生被殴、被杀场面进行了特写,但关注点过多,叙述点较散,虽感情激愤,却不够集中;而鲁之文却能够通过具体事例将刘和珍温和、柔中带刚的立体形象跃然纸上,陈述“屠杀”场景时,能聚焦人物、集中叙述,并从射击方位、中弹、中棍部位及受伤程度等多个角度复现请愿者的惨烈悲壮与反动政府的残暴卑劣,情感十分饱满悲愤、富有震慑力。^[5]其余两篇文章《小狗包弟》《记梁任公先生的一次演讲》则可让学生采取此教学思路于课下完成阅读任务。

如果说“单篇精读,多元拓展”的阅读教学方式是确立大单元阅读教学的模型,那么“三位一体”的阅读教学方法则是推动大单元阅读教学深入发展的重要途径。“三位一体”即将教读、自读、课外阅读三者进行有机融合。其中:教读课是基础,教学生以法;自读课是保障,提供用法之场地;课外阅读是拓展与补充,沟通、连接课内外。这种教学方法在一定程度上突破了教材的限制,可使学生在短时间内获得大量的阅读信息,接触来自不同观点的文本材料,从而使学生在对比思考中提升其批判思维能力和辩证思维能力。如可将第一册第三单元“人与自然”中的《归去来兮辞》《荷塘月色》与第二册第一单元的“山水神韵”中的《赤壁赋》进行有效结合,通过剖析各位作者的写作背景,引出“面对挫折时,我们该如何安置灵魂”这个问题任务。以评析陶渊明为主,在精读《归去来兮辞》的基础上,师生共同探究他人眼中的陶渊明形象,略读《南山种豆:陶渊明》(鲍鹏山)、《隐士》(鲁迅)、《对陶渊明再评价》(张莉莉)三篇文章,让学生口头或书面表述出自己心中的陶渊明形象,要求论点鲜明、论据严密、论证翔实。《荷塘月色》和《赤壁赋》虽不须在课堂上精读,但可用同种方式使学生在互文对比中找到自己心中的朱自清、苏东坡。

(三) 注重评价反馈,巩固习得成果

教学评价是检验学习者学习目标是否达成的重要手段。就本质而言,评价是巩固学生习得成果,促进教师进行教学反思的必要途径。没有评价反馈,教学过程犹如“开无轨之列车”,便无方向性和目标性,在大单元教学中亦是如此。因此,不可忽视评价在大单元教学中的重要作用。单元评价的有效开展,离不开良好单元的评价理念和多维度的评价方式。从语文核心素养、大单元教学与学习者三方面特性入手,可将单元评价的理念确立为“立足综合性、尊重差异性、追求发展性”。秉承这个理念,语文教

(下转第43页)

的加深,中国人民开始反侵略的抗争。列强的侵略还给中国长期高度发展的自给自足自然经济和封建君主专制制度带来了猛烈的冲击,使中国被动地卷入了世界资本主义发展的旋涡,向工业化、资本主义化的方向发展。教师在教学中可以将这两个单元整合,进而形成“列强的侵略”“中国人民的抗争”和“近代化的探索”这三条鲜明的主线。

单元资源横向整合,实际上不仅是整合知识的识记过程,更是学生多发散、多迁移、多链接的思维训练过程,符合新课程下学生核心素养的培养要求。

(三) 资源学科渗透整合

历史不仅是一门社会科学,同时也是一门综合性强的学科,其他学科的发展均是历史学科研究的范畴。在单元教学中,如何更好地渗透其他学科知识,如文学、地理乃至数学、物理等,也是优秀历史教师要具备的能力。

例如,中国古代史中“统一的多民族国家的建立、发展和巩固”是现行教材的一个教学重点单元,教学中可以与地理学科很好结合,充分利用好“朝代疆域图”,既是帮助学生树立空间观,更是通过疆域的变化,帮助学生直观认识统一多民族国家是如何一步步建立、发展,进而巩固并稳定的历史。

资源学科的渗透整合,让教材跨越“学科”鸿沟,回归和体现知识的“整体”面目,这是实现跨学科领域的学习和综合素质培养的必由之路。

总而言之,单元课程资源开发与整合对教学方式改进、学习方式转变、核心素养实现等都有很大的促进作用,但教学资源只有在课程标准的框架内、与单元主旨有机融合、与历史学科的内容特色相适应,才会对学生的历史学习真正有帮助。仅为活跃气氛、吸引眼球而进行的信息轰炸、课件展示,其实是对单元教学资源整合的歪曲,这也是教师在主题单元教学资源开发与整合中应引以为戒的问题。

参考文献:

[1] 姚锦祥.基于历史专题的单元教学设计[J].中学历史教学参考,2006(10).

[2] 袁从秀.中学历史教学设计与案例研究[M].北京:科学出版社,2013.

[3] 何成刚.问题解决:历史教学课例研究[M].北京:北京师范大学出版社,2013.

(上接第19页)

师要把握全体学生的阅读水平,加强对学生个性化、多元化文本解读的指导,鼓励学生勇于批判、敢于质疑;关注学生每一阶段阅读能力的变化趋势。在评价方式运用上,教师需综合运用定性与定量、自评与他评、结果评价和过程评价,不仅要重视学生阅读综合目标的达成,也要关注学生个性化阅读水平的发展,不仅要重视学生阅读训练后的习得成果,更要关注学生在阅读任务中的行为表现。

当然,单元评价的实施离不开科学合理的评价标准。语文大单元教学首先应将培养学生语文学科的关键能力

作为制定单元评价标准的重要参考依据,使单元重难点更具针对性和指向性;其次可依照“凭借什么手段”完成学习任务,对单元目标进行具体陈述,使单元评价更具操作性;最后可参照语文课程标准(2107)学业质量水平评定部分,按照1-1、2-1、3-1等不同等级的评价水准,制定出单元评价基准,判断学生已达到的单元目标水平和状况。^[6]如表1所示,以必修三的小说单元为例,制定了关于阅读教学模块的单元评价标准。

表1 必修三小说单元阅读模块单元评价标准示例表

1-1	2-1	3-1
通过查阅相关注释工具,掌握文中生字词;在通读全文的基础上把握小说三要素在文中的作用,能利用思维导图理清人物之间的关系,把握小说主旨	在朗读或默读时能感受到小说的语言美,能自觉摘录文中的精彩片段;在把握小说主旨、了解文中人物形象的基础上,能感受到人物的精神世界	可流畅地运用口头或书面表达,对文中的人物形象进行评析;通过比较阅读,能够发现文本反映的文化现象、在对比中总结出中外文化及风俗的特征与差异;能从艺术角度出发,体会小说的艺术价值

上表将学生学习小说单元的预期习得成果划分为三个不同的等级水平。其中:1-1是对学生完成小说单元学习后最基本的要求,尚停留在对学生知识技能层面的检验;2-1将检验范畴扩大到对学生语言、思维、审美层面的测评;3-1则将评价标准从鉴赏能力向迁移、创造能力过渡,是对学生语文核心素养较高水平达成的检验。三个等级水平连续递进、螺旋上升,每一级都将学生的行为表现作为量化考核的参考依据,具有一定的可操作性,可用来开展大单元阅读教学评价。

参考文献:

[1] 崔允漷.学科核心素养呼唤大单元教学设计

[J].上海教育科研,2019(4):1.

[2] 刘飞.在单元整合中实现语文课堂的“翻转”[J].教育实践与研究(B),2015(10):30-32.

[3] 王荣生.小说教学教什么[M].上海:华东师范大学出版社,2015:52.

[4] 管然荣.高中语文“任务群”的认知与实施[J].中学语文教学,2018(6):8-12.

[5] 谢政满.抓住教学点,在言语形式里穿行《纪念刘和珍君》教学设计[J].中学语文教学,2017(11):53-56.

[6] 熊梅,李洪修.发展学科核心素养:单元学习的价值、特征和策略[J].课程·教材·教法,2018(12):88-94.