

大单元视域下“多篇组合课”教学设想

蒋霞

(常州市第三中学,江苏 常州 213017)

中图分类号:G632.0

文献标识码:A

文章编号:1002-2155(2021)12-0011-03

一、“多篇组合课”在单元中的定位

多篇组合课与单元是部分与整体、平面与立体、分与总的关系。它既从属于单元大主题和单元任务,又有独立结构,是主题统领下的选文组合。这种编排使单元在内容立意上呈现出结构化特征,为大单元、大任务、大情境的设计提供了教材依据。

以统编版必修(下册)第一单元为例,该单元的人文主题是“中华文明之光”,选文包括诸子散文和史传散文两部分,聚焦中国古代思想中的“礼、仁、道、义”经典概念,表达了“文明之光”的核心要义。诸子文包含孔孟之道、老庄思想,三篇文本涉及三种表达体例,即语录体、论辩体、寓言体。史传散文选择了可读性极强的两篇经典叙事性文章,但《烛之武退秦师》《鸿门宴》并没有合为一课。究其原因:一是从传统分类看,前者属于经部,后者属于史部;二是两者教学侧重点不同。以下图说明:



有的单元选文编排逻辑是按照单元大主题的认知规律来进行的。如统编版必修(上册)第六单元:

10 劝学/《荀子》

* 师说/韩愈

11 反对党八股(节选)/毛泽东

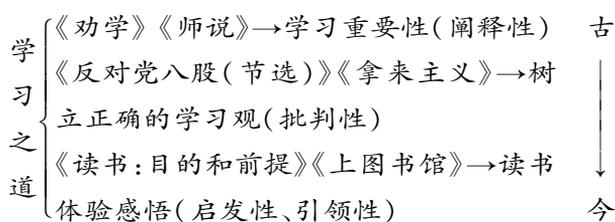
12 拿来主义/鲁迅

13 * 读书:目的和前提/黑塞

* 上图书馆/王佐良

该单元六篇文章分为四课,对应篇目数为“二一一二”,因为主题的历史性,围绕“学习之道”,选文从古至今,涉及诸子言论、古代说理散文、现当代政论文、杂文和随笔。《劝学》阐述了学习的意义、态度和方法;《师说》论述从师学习的重要性。两篇文章立意上相互补充,指向“学习的重要性”这一主题,注重对问题的阐释与剖析。《反对党八股(节选)》《拿来主义》两篇文本,皆在驳斥的基础上立论,破立结合,指向“形成正确的学习观”主题,注重议论说理的针对性和批判性。《读书:目的和前提》《上图书馆》是有关个人读书经历以及精神成长的随笔,对学生很有启发性和教育价值。该单元选文涉及三个层面,是对“学习之道”主题的逐步挖掘,实现从“道”到“术”到“体”、从普遍认知到个体感受的深化过程。

从主题立意和素养目标来看,《反对党八股(节选)》《拿来主义》两篇文本是一致的,那么,能否合二为一呢?合起来组成三课,对应篇目数“二二二”,整体相对清晰,也便于单元任务设计。如下:



进一步来看,“多篇组合课”的组合关系是任

务设计的重要依据。有的是并列类型,如《子路、曾皙、冉有、公西华侍坐》《齐桓晋文之事》《庖丁解牛》;有的是互补类型,如《劝学》《师说》;有的是主次支撑类型,如《读书:目的和前提》《上图书馆》。当然,组合关系不局限于此,需要在剖析文本和对比立意的基础上,基于任务群梳理出相互关系,才能更好地确立学习目标。

二、“多篇组合课”任务设计初探

新课程注重相对宏大的大单元任务设计,但在教学中有很多困境。这时,“多篇组合课”教学就显得格外有意义。“多篇组合课”的教学与单篇教学有区别。笔者认为“多篇组合课”在单元中与同级的单篇地位平等,与大单元相较,本质是一样的,只是不同层级的单元呈现不同。“多篇组合课”的整合教学可以为大单元任务设计搭建“台阶”。如何对“多篇组合课”进行整合设计呢?

(一)依据组合逻辑,明确篇目关系

依据组合特征,明确篇与篇之间的关系。组合选文编排的逻辑关系,给情境任务设计提供可能性和必要性。情境活动设计是打通文本关节,确定关联,以核心任务来整合篇目,实现语文学习的综合性、实践性。例如,整合必修(下册)第六单元第13课《林教头风雪山神庙》《装在套子里的人》两篇小说时,以下任务设计很有启发。

教材把《林教头风雪山神庙》和《装在套子里的人》编在了一课,有的同学认为这两篇文章的差异很大。一篇是中国古典白话小说,一篇是外国小说。林冲和别里科夫两个人的身份差异也很大。编者为什么要把这样两个人物编在同一课呢?

有人提出这样一个观点:其实林冲也是一个“套中人”,对于这个观点你怎么看?

请根据阅读两篇小说的感受,写一篇读书札记,阐述你的观点。

学生依据对两篇小说的联读,从文中的人物对话、环境、人物之间的关系等层面思考分析“林冲是不是套中人”,从而指向两篇小说的学习主题。学生对《装在套子里的人》的研读,明确“套中人”的形象意义,成为进一步学习的基础和工具,人物形象的联系与对比,实现了文本间的互动,也真正实现了“一课多篇”的教学价值。

(二)提炼主题立意,实现立体对话

对“多篇组合课”的教学设计也要提炼主题,即单元大主题下的小主题。依据主题建立一个驱动任务,组织成一个围绕目标、内容、评价的“完整”学习事件。例如,必修(下册)第六单元《促织》《变形记(节选)》,基于“同中求异”的思路,可用如下任务带动对比阅读:

学习了《变形记》这篇小说后,一同学对作者卡夫卡推崇备至,认为格里高尔“变形”为甲壳虫是神来之笔。另一位同学则表示这种写法蒲松龄在《促织》中早就用过,并无惊艳之处。两人的争论引起全班同学的关注。为此,语文老师决定组织一次以“文学作品中的变形及其力量”为话题的讨论会。作为班级的一员,请你写一篇发言稿,结合两篇小说和阅读体验谈谈二者“变形”的异同,要求有理有据,不少于300字。

“多篇组合课”中的文本是相对独立的,各美其美,但组合后,就形成或互补或并列或冲突或支撑等关系,产生了聚合价值,化静为动。对“多篇组合课”的整合教学是教材设计意图的体现,希望通过文本与文本的立体对话观点碰撞,实现聚合价值的最大化。下面以必修(下册)第一单元第一课的活动设计为例说明。

追古抚今,与先哲闲话

学习《子路、曾皙、冉有、公西华侍坐》《齐桓晋文之事》《庖丁解牛》三篇文章,我们领略了先哲们的风采。碰撞的思维、智慧的语言等,无不给我们留下了深刻的印象。他们不仅是思想家,也是优秀的教育者。

活动一:请从你的视角,用简洁的语言给三位老师各写一段“评教”文字,评一评你眼中的孔老师、孟老师和庄老师。如果可以穿越时空,你最愿意跟随哪位老师学习?说说你的理由。

活动二:如果可以穿越时空,你觉得庄子和孔子的四个弟子,谁有可能跟随孟子学习呢?谁不可能成为孟子的弟子?为什么?

活动三:有人认为信息时代科技日新月异,人类的观念与时俱进,两千多年前的孔孟之道老庄思想早已落后。对上述看法,你有何认识?结合这三篇文章和你对诸子思想的了解,谈谈三

位思想家对当下社会的影响(需要有例证)。

这三篇文章都是通过对话来展示思想。诸子与交流对象构成师生关系,过程中体现儒道各自的教育教化思想,但语言风格迥异,孔子要言不烦,孟子善辩,庄子善喻。这就是活动一的指向,借助“评教”这一学生喜欢的方式,实现了文本与文本的比较,实现了读者(学生)和作者的对话,目的是加深学生对诸子语言风格、教育思想的理解。

作为思辨性阅读与表达任务群,其单元目标之一,即体会孔子、孟子、庄子思想的不同特点,把握先贤对社会和人生的不同看法,从不同角度思考其深层意蕴,并结合当下社会文化生活,审视其现代意义。活动二,开放性的设计,正契合单元目标,以假设师生关系实现思想与思想的对话和比较,需要学生结合文本梳理三位大师的学说观点,在对比中理性阐释,发展学生的思辨能力。根据课堂讨论,摘录部分:

表一:师生关系

老师	学生	关系	阐述理由	质疑辨析	研讨共识
孟子	子路	×	子路大胆轻率,与孟子稳重的性格不符;子路主张通过战争强国,加强军事,孟子反对战争	子路与孟子提到的战争性质一样吗	子路提到的战争是防御的自卫性质;孟子反对的是侵略霸道性质的战争
	曾皙	√	曾皙描绘的春游图景与孟子追寻的理想社会是一样的	曾皙描绘的大同社会与孟子追寻的理想好像不一样	曾皙展现的图景是逍遥世外,是小众的;孟子主张是入世的,要积极投身社会实践活动,所追寻的理想是普世的

注:表中以“×”表示不可能成为师生关系,以“√”表示可能成为师生关系。

通过对话实现多角度对比,撬动文本理解,让学生在开放语境中充分展示富有创造性和个性化的理解,引领学生进入深度学习。这就克服了单

篇文本的价值局限,实现了文本与文本、思想与思想、读者与作者的立体融合,真正实现了多篇组合的聚合价值。

活动三,指向当下,鉴古而观今,思考并理性审视传统思想的时代意义。活动指向对传统文化思想的传承与理解,在探讨中拓展学生的视野,增强其文化自信、文化自觉。活动三表述比较宽泛,学生理解的难点是诸子思想在当下的表现形态。为了更好地引导学生思考,教师适当搭建教学支架,打开学生思维空间。笔者根据师生讨论,摘取部分关于庄子的内容:

思想观点:依乎天理,因其自然。

当下社会:“佛系”青年对待生活“顺其自然”的态度。

探讨结论:庄子思想在当代被误读,被用作消解现代人精神压力的心灵鸡汤。其根源在于对庄子“自然”概念的误解。

学生观察社会,体悟当下社会思潮,结合例子交流验证自己的观点,从而对诸子思想有理性辨析,最后形成对传统文化的审视态度,这种态度是在探讨交流过程中逐步形成的,有理有据且有生命力。

(三)为大单元任务设计搭建“台阶”

完成了对组合课的整合教学,一定程度上已经奠定单元任务教学的基础,也为大单元任务设计搭建了“台阶”。我们还是以统编版必修(下册)第一单元为例来分析。五篇文章皆为经典,都值得深挖。如果立足于该学习单元,从学科素养出发,去设计一个统领性的学习任务,难度很大。“多篇组合课”的整合教学,可以阶段性实现有效过渡。

“追古抚今,与先哲闲话”的任务,最后指向诸子的教育思想、治国之道、语言风格。如何设计一个单元任务来统摄诸子文和史传文呢?这就需要回归单元内部结构和文本教学价值。五篇文本在说理叙事、塑造文化形象上,皆借助特定的交际语境来推动情节,展示独特的文化心理和思想观念,这是五篇文本的“同类项”,这一点在主题活动已有部分呈现了——关于语言风格、说理方式的探讨。单元任务设计可以抓住特定交际语境这个点,做如下探讨:

让情境教学回归“三学”属性

——基于第一性原理思维的观察

肖如宏

(盐城市教育科学研究院,江苏 盐城 224005)

摘要:“情境”作为高考评价体系的考查载体,通过高考的“引导教学”功能传导而广受关注。由于教师往往通过间接方式获得认知,现实的教学情境设计出现了一些偏差。借助“第一性原理思维”让情境回归“学生”“学习”“学科”三个本源属性,可使我们对情境的认知变得更加明晰,从而实现情境教学的真实和富有意义。

关键词:情境;第一性原理思维;“三学”属性

中图分类号:G632.0

文献标识码:A

文章编号:1002-2155(2021)12-0014-04

《中国高考评价体系》(以下简称《体系》)明确将“情境”规定为考查载体,《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》(以下简称《修订课标》)进一步指出:“真实、富有

意义的语文实践活动情境是学生语文学科核心素养形成、发展和表现的载体。”这是本轮高考评价改革的一个创举,它精准地指向了学生应试思维下的“解题”以及由此而形成的“刷题”

顽疾,转而旗帜鲜明地指向“解决问题”——包括“生活实践或学习探索情境中的各种问题”。如何让情境真实而有意义?如何让情境创设真正指向于解决问题?我们不妨借助“第一性

表二:交际语境

篇目	交际语境
《子路、曾皙、冉有、公西华侍坐》《齐桓晋文之事》《庖丁解牛》	师生、君臣对话场景,本质是教学语境,对话目的是表达观点、说理议论
《烛之武退秦师》《鸿门宴》	“国与国”对话场景,本质是外交语境,对话目的是劝诫游说

通过分析可以看出,第一课诸子散文的对话场景是教学语境,第二、第三课的对话场景是外交语境。由此,抓住特定交际语境下的语言风格和说理技巧来设计单元任务,便可以此带动文本互动、对话、对比,从而实现整个素养点的共振。这一过程中,前期对组合课的整合教学为大任务大情境的搭建了“台阶”。

综合以上的案例分析,笔者认为“多篇组合

课”是教材选文的动态呈现,其价值在于多角度挖掘单元主题内涵,为实现文本之间的对话提供可能性和必要性。“多篇组合课”教学要立足于组合的主题立意和单元任务群要求,实现文本间的整合、对话和碰撞。其教学以语文学科素养为目标指向,对若干文本进行有机整合。有机整合意味着挖掘文本间的内在联系,激发生成,唤醒有生命力的设计。在此基础上,创新篇目的组织方式,突破孤立篇章的局限,以情境任务推动素养生成。总之,只有入乎其里,才能出乎其外。 □

[本文系教育部基础教育课程教材发展中心“中小学教材使用跟踪监测与质量提升”项目子课题(课题编号:JC20190202)、江苏省教育科学“十三五”规划2020年度重点课题“指向高中学科核心素养的大单元教学设计研究”(课题编号:B-a/2020/02/04)研究成果。]

原理思维”，去探寻“情境”的本源属性，从而拨开“情境”的迷雾，看清“情境”的真相。

“第一性原理”，即事物最本源的、无须论证的原理。“第一性原理思维”简言之就是面对复杂问题时，能够回到事物的本源，用无须推演、论证的原理去思考和解决问题，或把事物分解成最基本的结构，从源头上解决问题；而不是凭借模仿、类比、归纳得出的经验。就语文教学而言，“第一性原理”是教育学的最基本规律。当我们把第一性原理思维运用到“情境”理解中，回归课标、吃透课标、执行课标，就是抓住了情境教学的本源，很多看似复杂的问题就能豁然开朗，情境创设才会回到课程改革的原点上，“情境”的价值就可充分彰显。

联系教育学基本规律，细读《修订课标》《体系》，我们不难发现，“学生”“学习”和“学科”是情境教学的本源属性。

一、学生属性

课标、课程都是为学生学习服务的。所以，“学生”自然是教育最本源的属性之一，“情境教学”这一细分理论自然也不例外。《修订课标》中二百六十余次出现“学生”，“教学建议”部分明确指出，“根据学生的发展需求，围绕学习任务群创设能够引导学生广泛、深度参与的学习情境”，就是明证。因此，我们在创设教学与评价的情境时，必须以“学生的发展需求”为依据。具体来讲，须关注三个视角。

1. 身份视角，是“学生”而非成人

《修订课标》在界定个人体验情境、社会生活情境和学科认知情境时明确“指向学生”“强调学生”，但不少教师忽略了这一点，在教学中不能充分关注学生视角，更多的还是从执教者自身视角来观照问题、设计情境任务。某教师执教《我与地坛》时，请“史铁生来到现场，与大家‘对话’”。史铁生20岁瘫痪，创作《我与地坛》时已40岁，经历了对残缺、死亡等苦难，其中况味又岂是十六七岁的体格健全的高中生所能体验的？还有当下比较流行、教师纷纷效仿的拍摄微视频、撰写脚本，这固然是“真实”的实践活动情境，也体现了“跨媒介”思想，但这样的设计忽略了学生的体验：拍摄微视频绝不仅仅是“脚本”与语文学科关联的任务，还需要更多的兴趣和技术支持，更多的职业甚至经济利益驱动，这些都是成人视角的，对中学生并不适合。朱庆国老师在开展“思路要清晰”写作教学时“安排家访”，让学生给爸爸妈妈写建议文字的情境任务，很好地体现了“学生”视角，这才是学生可经历、可想象的情境，这种情境问题才是学生需要面对和解决的问题。

2. 是参与视角，是多数而非少数

《修订课标》“教学建议”强调“创设能够引导学生广泛、深度参与的学习情境”。“广泛参与”无疑是教育的“第一性原理”：必须面向大多数（或者全

部）学生。如果一味地追求“新奇”“高级”，忽略学生的参与和体验，势必导致情境的“曲高和寡”。某教师执教《子路、曾皙、冉有、公西华侍坐》时这样安排：“假如你是中组部部长，你会为他们（侍坐的四个弟子）在党中央国务院各自安排什么职位？”教师意图是引导学生分析四人的个性特点，任务指向无可厚非。显然，大部分学生对“中组部部长”没有概念，因而这样的情境学生无法真正参与。类似的情境设计也不断被复制，看似观照了社会生活的场域，也有时代感、新鲜感，但忽略了学情，其教学效果自然大打折扣。比较而言，让学生选择一个对象表达自己的欣赏或批判并阐述理由这样的情境任务活动，每个学生都可参与。

3. 发展视角，应为素养导向的“解决问题”，而非应试导向的“解答试题”

创设情境不是目的而是方式，其关键指向学科核心素养。在教学端，是培育素养；在评价端，是检验素养；而素养的关键指标就是“解决问题”。《体系》反复强调的“解决问题”“创新性地解决现实情境问题”“解决生活实践和学习探索情境中的各种问题”。忽略了这一层，就失去了情境的关键价值。在高三复习阅读理解课上，随处可见危害极大的“建模答案”，显然是教者未能从“解题”的应试思维中走出来，缺少对情境的“学生发展”层面的观照所致。解决方法很简单，运用“第一性原

理思维”，对照《修订课标》，明确这里的情境任务应当是“学科认知情境”，须引导学生“探究语文学科本体相关的问题”。这里的“学科本体”自然是具体的文本，走进具体文本情境才是“探究”，这就要求我们吃透文本思考、结合文本解答。简单来说，就是教师经常但可能是下意识强调的“读懂文本”“结合文本”，但经过原理层面的认知明白“为什么要这么做”，教学行为就会实现从无意识的“模仿”到行动自觉。

二、学习属性

“学习”是《修订课标》中的高频词。我们所开展的教学活动归根结底是为了学生的“学”，与“教”相比，“学”才是学习的本质属性。那么，如何充分关注“学习”，以下三点很重要。

1. 引导问题发现

《体系》明确提出，该评价体系中的“情境”即“问题情境”。《修订课标》“建议”强调，“通过多样的语文实践活动……激发学生的学习兴趣 and 动力”“激发问题意识，引导他们体验发现问题、解决问题的过程”。激发学习兴趣的方式有多种，“问题”无疑是有效方式之一。同时，相较于习惯由教师“出招”（提出问题）学生“接招”（思考并解决问题）的传统做法，引导学生“发现”并提出问题的问题情境则更能培养学生的创新思维。如教学《我与地坛》，可以让学生讨论为什么作者说“死是一个必然会降临的节日”？教学《念奴娇·赤壁

怀古》时引导学生思考：苏轼明知此赤壁（赤鼻矶）非彼赤壁（赤壁之战古战场），为何还在这里大抒特抒怀古之情？这样的情境任务因为包含了“违反常理”（前者）、“违背常识”（后者）而存在值得发现的“问题”，从而有利于学生突破惯性认知，培养创新思维，获得深度学习。

2. 保持适度“陌生”

《体系》将情境分为两类：一类是生活实践情境，一类是学习探索情境。无疑，第二类是更高阶的情境：从结果诉求看，前者指向“解释现象”“解决问题”，后者指向“创造性解决问题”。从过程诉求看，后者更加强调“探索”，强调“运用创新的思维方式”。邵克金、徐林祥在援引语境教育理论时提出，建构起对学生而言适度陌生的语境，才能让学生在交际中尽可能在彼此共有知识范围中选择并建构新语境。

3. 渐次呈现“复杂”

“复杂的情境活动”是第二层也是更高层次情境，是检验学生综合运用知识和能力解决复杂问题的更好体现。“复杂”是真实语言文字运用情境的自然特征。我们在教学实践中，既要考虑参与面设计部分简单情境，又要适时、科学设计“复杂”情境。情境的“复杂”普遍体现在任务群教学过程中，不仅表现在内容上覆盖必修、选择性必修、选修三类课程的跨度上，还在于“追求多方面、多层次目标发展的综合效应，而不是学科知识逐‘点’解析、学科技能逐项训练的简单线性排列和连接”。如

“当代文化参与”学习任务群，既要聚焦特定文化，开展调查研究；又要关注当代生活，解释文化现象；还要建设各类语文学习共同体，在这样的目标定位和内容要求下，我们设计情境时必须“复杂”。事实上，也只有这样的“复杂”，才能无限接近未来社会需要面对的真实社会场域。只有今天的课堂为学生提供了复杂的语言情境，将来的学生才能从容地面对复杂的社会情境并解决遇到的各种问题。同时，“复杂”需有度，“复杂”还需渐进，从相对简单的情境任务入手，让学生拾级而上，获得能力素养的进阶式提升。

三、学科属性

同样无需推演的还有语文的学科属性。教师在关注课标情境“真实、富有意义”要求时，往往不重视“语文实践活动情境”，忽略在“个人体验”“社会生活”“学科认知”三类情境中反复强调的“语文实践活动”。我们在教学时务必要遵循“第一性原理思维”，牢记“语文”属性，避免将“语文实践活动”泛化为与语文学科缺乏内在关联的其他“实践活动”。语文的学科属性在三类具体情境中应有不同的体现：

1. 个人体验情境：秉持有效的传统学法

《修订课标》在明确指向学生独自开展的语文实践活动的同时举例：“如在文学作品阅读过程中体验丰富的情感，尝试不同的阅读方法以及创作文学作品等。”这里的情境任务看上去

是再传统不过的阅读和写作,因而被很多教师忽视了。其实,这里面隐藏着“富有意义”的任务:“体验丰富的情感”“尝试不同的阅读方法”“创作文学作品”。由于缺乏“第一性原理思维”,忽略了阅读过程的“体验情感”,诗歌鉴赏课缺少了应有的琅琅书声,甚至让诗歌的学习失去了本来的味道,教学《祖国呵,我亲爱的祖国》竟然设置一连串趣味话题,让满载苦难和沉重的诗歌课堂笑语连连。一旦观照了“体验丰富的情感”,让学生反复吟诵,深入体味,跟着舒婷去回望、咀嚼那些曾经的贫困、悲哀、痛苦和绝望,以及在长久的绝望中获得新生的振奋,让学生沉浸、叹息、深思、鼓舞并决心随时为祖国奉献一切……如此,阅读的意义便得到凸显,文学作品的精神价值就得到彰显。“尝试不同的阅读方法”是提升能力素养并通向“解决问题”的必由之路,创作文学作品则指向“创新性解决问题”。所以,看上去很“传统”的做法依旧契合新课标的“情境”原理,坚持使用,依旧管用。

2. 社会生活情境:警惕“大语文”的泛化变味

有一种说法,叫作生活即语文,社会即情境,并将它冠以“大语文”的概念。运用第一性思维原理来鉴定,这样的说法未必准确。《修订课标》明确,社会生活情境“指向校内外具体的社会生活,强调学生在具体生活场域中开展的语文实践活动,强调语言交际活动的对象、目的

和表述方式等。”可见,这类情境绝不是符合“实践活动”特征即可,在总体形式上须为“语言交际活动”,在具体要求上要观照对象、目的和表达方式等要素。这就决定了语文学习情境不等同于社区、商场、旅游景点等社会生活场景的“仿真”。如在公园里对市民发出垃圾分类的倡议,一定要明确对象是广大市民而非本校学生,目的是让市民改变随意投放的习惯,表达方式应为演讲稿。这才是语文学科的生活实践情境。如果仅仅是到公园捡拾垃圾并分类投放、向广大市民发传单,只能算是“实践活动”,而不能算“语文实践活动”,因为它脱离了语文学科的学科属性。

3. 学科认知情境:遵守文本的体式规则

“学科认知情境指向学生探究语文学科本体相关的问题,并在此过程中发展语文学科的认知能力。”“学科本体”是一个大概念,其内涵很丰富。从情境教学角度看,比较容易理解并广泛使用的是时代场景、作者处境等外在情境。而作为语文学习主要载体的“文本”情境往往被忽视。要发挥文本这个独特情境的作用,先要尊重它的规则,而最基本的就是文体规则。教学词作,就要突出景和情的关系。因此,教学《念奴娇·赤壁怀古》时就不宜割裂景和情的关系设计“为上阕的景物拟写推介词”这样的简单情境任务,应沿着“复杂情境”的方向,让学生思考此壮阔之景和下文怀

古之情的内在联系,从而让学生以自然生成的方式认识到词人虽遭贬谪仍心系国家民族的开阔胸襟。教学小说,不仅要关注三要素,还要强调人物形象这个核心任务,因为小说“是以刻画人物形象为中心,通过完整的情节和环境描写来反映社会生活的文学体裁”。教学诗歌,不仅要讲景物美、情感美,更要突出情感,因为“诗言志”。教议论文,要强调论点的核心地位,所有的论据论证都应围绕论点而展开。抓住了这些文体的体式规则去设计情境,情境就回归了语文学科的本质属性,语文阅读和写作等实践探索的若干问题便迎刃而解。

语文教学中的“真实”情境不必是客观世界的再现,可以是“艺术真实”,即通过可然性想象虚拟社会生活的场域或学习探索情境。但必须锚定学生、学习、学科的“三学”属性,这样的情境教学才“富有意义”,才指向“解决问题”,指向学生学科素养的提升。而第一性原理思维就是带领学生发现、回归“三学”属性,是科学理解、运用情境的有效思维方法。 □

参考文献:

[1] 李善友. 第一性原理[M]. 北京:人民邮电出版社. 2021.

[2] 朱庆国. 让写作在真实情境中自然发生[J]. 中学语文教学, 2011(7).

[3] 靳健. 语文参与式学习及其有效性条件[J]. 教育研究, 2014(6).