

概念性视角下 基于语文要素的结构化教学研究

杨 军

【摘 要】概念性视角下基于语文要素的结构化教学,是针对语文要素落地虚化这一现实问题提出的一种教学主张。在概念性视角的观照下,教师应对语文要素的知识、情意、素养三重属性进行“整组结构”与“结构呈现”,通过建构篇与类的逻辑,实现以阅读图式为指向的教学;通过建构学与化的逻辑,实现以大概念为指向的教学。

【关键词】概念性视角;语文要素;结构化教学;实施策略

【中图分类号】G623.2 **【文献标志码】**A **【文章编号】**1005-6009(2022)65-0031-06

【作者简介】杨军,江苏省灌云县新区实验小学(江苏灌云,222200)教师发展中心主任,高级教师,连云港市港城名师。

林恩·埃里克森在《以概念为本的课程与教学:培养核心素养的绝佳实践》一书中提出,教学需要依赖具体的事实性知识去发现或获得某一概念,经由理解某一概念构成一种概念性视角,引发事实性层面和概念性层面的相互作用,即“协同思考”。王荣生教授对此进行了进一步阐释,认为概念性视角是一种认知的思维框架,用以筹划从事实性知识中提取核心概念,处理相应主题的具体事实,并在两个层面相互作用的认知探究过程中,建立某一概念与其他概念的联系,形成跨越时空的概念性理解。也就是说,概念性视角助力学习者在“知道”与“能做”之间建立“理解”这一联结,促进学习者深刻洞察新旧知识之间的联系,将理解迁移到具体事实上。

概念性视角下基于语文要素的结构化教学是认知思维框架下的语文教学活动设计理念,是对课程目标、知识能力、认知情意及方法策略的关联、整组与创生,诉求“课程设计超越对低阶目标进行打对勾式的覆盖形式,走向以事实和技能为支撑的跨时间、跨文化、跨情境的可迁移、可应用的概念和概念性理解,帮助学生在相似的情境下发现规律和联系,提供复杂思考和理解的跳板”^{[1]16}。

一、实践要义:概念性视角下基于语文要素的结构化教学

语文要素作为描述语文学习中具有共同特性和关系的一组现象的抽象,既是组成语文学习系统的基本单元,也是语文学习产生、学生发展的动因,有着知识、情意和素养三重属性。概

念性视角下对语文要素三重属性进行“整组结构”与“结构呈现”的价值诉求和实践探索,旨在荡起语文课堂教学变革的涟漪。

(一)二者的契合点

概念性视角之所以能为基于语文要素的结构化教学提供一个全新的思维框架,是因为二者是存在内在关联的。

1. 这一些→这一个:聚合事实性知识形成概念性视角

从教学目标的宏观意义上讲,语文要素的结构化不是“这一要素”与“那一要素”的简单叠加,而是把存在关联的要素整组在合适位置,让其在结构中表现“部分与整体”或“整体中部分”的言语现象或规律,使“这一些”最具核心价值或种子价值的教学内容、学习方法浮出水面。^[2]如小学语文统编教材在第二和第三学段的语文要素中编排了预测、提问、作批注、尝试解决问题、提高阅读速度、根据阅读目的阅读等内容,相对于“习得阅读策略”的“这一个”语文要素目标,它们是培养学生阅读策略的“这一些”路径。

从教师教学的微观意义上讲,一组课文、习作、语文园地等在语文要素的基础上相互联结,构成相对自足的整体,承载着各自独有的工具性目标,表现为一种秩序和结构,这也是编者教师提供的潜在教学视角。如四上《古诗三首》的教学任务要求2课时完成,在不能一首一首孤立地教的情况下,必然有了对基于语文要素的结构化教学的呼唤与诉求。在“关注主要人物和事件,学习把握文章的主要内容”这一语文要素的观照下,我们发现《出塞》《凉州词》二首诗中,诗人借助“月下关前思良将”“战前将士饮悲壮”两个场景抒发“万里长征人未还”“古来征战几人回?”的情怀和感慨,诗和人不同,但情和志却一样。与此同时,“未还人”“几人回”中

“人”和《夏日绝句》中“人杰”“鬼雄”有着一定的关系。教师若能引领学生发现这一联系,补充相关资料,李广、霍去病、卫青、项羽等“这一些”人物形象便会蒙太奇般再现,成为学生认知“人杰”“鬼雄”,理解“家国情怀”这一内涵的支持性事实。

由此可见,聚合事实性知识获得概念性视角同样遵循从“这一些”到“这一个”的逻辑,符合从特殊到一般的归纳规律。

2. 这一个→这一些:基于核心概念处理具体事实

从教材编写的宏观意义上讲,编者先确定每一单元的语文要素,然后再据此进行选文,并为每篇课文设计对应的教学目标和课后练习题。即编者将每一个单元语文要素都进行了分解,每篇课文的教学目标或练习题可以被看作每一个语文要素的一些子要素。如四上“提问”单元的语文要素是“阅读时尝试从不同角度去思考,提出自己的问题”,为了落实这一语文要素,本单元编排了分别承担着不同教学目标的4篇课文:《一个豆荚里的五粒豆》旨在引导学生针对内容提问;《夜晚飞行的秘密》引导学生从内容、写法、启示等不同角度拓宽提问思路;《呼风唤雨的世纪》重在引导学生甄别问题的价值;《蝴蝶的家》为学生深化所学的策略提供了迁移、运用、巩固及自我评价的实践情境。从提问策略到四篇课文的不同教学侧重点,我们可以发现从“这一个”到“这一些”的逻辑所在。

从学生学习的微观意义上讲,通过对“这一些”子要素的掌握,获得对核心要素的理解,并非学习的终点,理解的目的是为了运用。如在学习四上“神话故事”单元时,学生凭借《盘古开天地》《精卫填海》《普罗米修斯》这一组课文的相关“事实”,掌握了“神话故事”的概念,概括出

神话故事具有“情节离奇、想象神奇、形象鲜明”等特征。等到再学习《女娲补天》这一课时,学生便会根据头脑中已有的神话故事概念,去处理新课中有关“情节”“形象”的具体事实。

由此可见,基于核心概念处理具体事实同样遵循从“这一个”到“这一些”的逻辑,符合从一般到特殊的演绎规律。

(二)二者结合的价值

“以概念为本”的课程与教学理念在解决基于语文要素的结构化教学的共有问题上具有一定的迁移价值。

1. 理念上,概念性视角与双线组元的思想相一致

“在一个课程单元中,应当有一到两个更为广博和抽象的宏观概念,而为了保证理解深度,大多数单元概括要使用微观概念”^{[1]34},这一观点与统编教材中双线组元的编排理念一致。人文主题类似于指向素养属性的宏观概念,语文要素则类似于指向更为具体的知识层面的微观概念。人文主题着眼于对学生审美和文化素养的滋养,语文要素着力于学生的语言建构与思维发展。双线组元承载了发展学生语文核心素养的任务和职能,凸显语文学科工具性与人文性相统一的课程性质。

2. 学理上,学习的方式与知识的类型相匹配

“不同的知识类型需要不同的教学方法和评估方式,这是课程与教学的基本规律”。^[3]这与林恩·埃里克森建构的“知识的结构”模型中不同知识类型的层级划分不谋而合:事实性知识是关于“是什么”的知识,学习方式是“知道或记住”;概括性知识解决“如何做得更好”的问题,是以共同属性框定一组实例的心智建构,经由理解、迁移、运用、反思等过程获得。不同的知识类型应与不同的学习方式相匹配,这一学

理对一线教学中部分教师只关注结果而漠视过程,教学被锁定在“讲、练、记”的机械层面等低效现象有一定启示意义。

3. 策略上,指导教师结构化教学的设计

概念性视角下基于语文要素的结构化教学,以教师对语文要素的“生理长相(知识属性)和精神长相(素养属性)”^[4]的深度认知为前提,引导教师解析单元导语中的语文要素被分解成哪些事实、布局在什么主题中,每个事实表达了什么、承载的教学目标是什么,哪些事实是哪些主题框架内的特定知识片段等问题,由此获得一种基于教学情境的认知。继而再由事实分布的位置了解教材编者对知识、能力、素养目标的建构路径,对这些分散的“事实”进行基于学情、目标诉求的结构化认识和筹划,从而设计出具有鲜明意义感和效能感的单元教学、主题教学、任务群、大概念等教学样态。

(三)由概念性视角形成概念性理解的教学结构

1. 事实性知识、概括性知识与概念性理解

在“知识的结构”模型中,知识被分为事实性知识和概括性知识两个层面。事实性知识由事实和主题两个层级构成,习得方式为知道与记忆;概括性知识由下向上依次为概念、概括和原理三个层级,需要经由理解与探究获得。概括性知识也被称为概念性理解,是指以这些事实性实例支撑,经由事实性层面和概念性层面的理解、迁移、抽象而得出的结论。

2. 基于语文要素整组概念性理解的教学结构

基于概念性理解的教学结构是指基于语文要素建立能促进学生言意转换、知识与能力互为联结的内在秩序,教学内容上实现事实性知识与概念性理解的关联,呈现形式上表现出语

文要素与学习目标的融合,学习方式上表现出知识类型与学习方法的匹配。以四上《为中华之崛起而读书》为例,笔者试图从概念性视角阐释整组后的教学结构。(见表1)

二、实践策略:概念性视角下基于语文要素的结构化教学

语文要素的情意属性与素养属性都是以知识属性为母体。教学过程中,教师应当通过创设鲜活的情境,以语文要素引领教学全过程,从而促进学生的知识、情意、素养的相互转换。

(一)建构篇与类的逻辑,以阅读图式为指向的教学

康德说:“概念无直观则空,直观无概念则盲。”概念是大量事实的抽象概括,是从不同角度、不同维度对事实进行框架式建构的结果。如“课文中有很多不可思议的地方,如,老牛突然会说话了,它知道织女何时会下凡……”是五上《牛郎织女(一)》的课后练习题,将其置于民间故事“情节曲折离奇,感情丰富,寄托人民美好的愿望”的文学特征上,便会清晰地看见知识与教学目标之间的脉络——“不可思议”与“情

节曲折离奇”的语义在同一层面上,通过揭开它们与“寄托人民美好的愿望”间的那层“面纱”,就能打开凭借事实性知识学习的通道。也就是说,教师应把“概念”融入具体“事实”中,在学生的大脑中建构民间故事的阅读图式——由“不可思议”的情节深入到人物的情感世界,思考情感背后的言说或向往。并在此基础上,以这篇课文为切入口,开发“这一篇”的存在价值,凸显由“篇”达“类”的独特功能。笔者在以上“概念性视角”的思维框架下,通过整组语文要素与人文主题之间的互补性,研制了如下基于语文要素的结构化教学活动。

学习活动一:探究民间故事的文学特征

民间故事是我国古代劳动人民集体口头创作的、口口相传的一种文学形式。这些故事中有一些异想天开的成分,情节曲折,爱憎分明,寄托了人们的美好愿望。请同学们用上单元学到的快速阅读策略,自由朗读课文,试着从文中找出表现这些特点的信息。

1. 找出故事中的所有角色,读一读相关情节。将读情节时产生的情感一一记录下来,再

表1 基于概念性理解的《为中华之崛起而读书》的教学结构

双线结构		以事实性知识发现或获得概念		概念性理解的教学结构		
家国情怀		事实性知识	获得概念	核心目标	内容	方法
人文主题	通过对人物语言、行为、心理的观察,获得情感、态度的体悟,精神、价值观的滋养	1. 周恩来在奉天上学,伯父告诉他有些地方被外国人占据了,不要到外边玩 2. 在被外国人占据的地方,一个中国女人的亲人被外国人汽车轧死了,无处申冤 3. 中国巡警不惩处肇事的外国人,反而训斥她 4. 围观者紧握着拳头,只能劝慰这不幸的女人	中华不振	通过读、品、悟等语文实践活动,理解“中华不振”的原因、感知伟人特质;理解“为中华之崛起而读书”的当下内涵,在学生心中种下一粒理想的种子	事实性知识:课文讲了哪三件事?再连起来说一说 概括性知识:理解中国女人无处申冤、巡警与围观者的表现并进行概括;理解为中华之崛起而读书的当代内涵,即心有他人、胸怀祖国,力所能及的贡献	1. 抓住时间、地点、人物及事情进行概括 2. 思考三件事之间的关系,思考为什么将结果放在前面写 3. 阅读第16自然段,抓住重点词语,品悟人物言行背后的原因 4. 比较周恩来与同学的志向,发现伟人的品质,思考魏校长是否称得上是伟人 5. 写下自己志向,深化为中华之崛起而读书的当代内涵
语文要素	1. 课文讲了哪几件事 2. 理解周恩来立下志向的原因 3. 你为什么而读书,你的回答是什么?写下来,写清楚原因					

用一条曲线连起来,思考带给你的新启示。

2.划出异想天开的内容。

3.民间故事表达了劳动人民的美好愿望,思考这些美好愿望隐藏在文本中的哪些地方。

学习活动二:落实“创造性复述”的语文要素

1.创作一本《牛郎织女(一)》连环画,你会选择哪些场面?给这些场面配上文字。

2.选择一个出场顺序,创编画页内容。

(1)牛郎先出场/织女先出场;(2)牛郎、织女同时出场;(3)老牛先出场;(4)孩子先出场;(5)以夜空中的牵牛星和织女星为开头……

3.根据创作的连环画册,讲一讲《牛郎织女(一)》的故事。在班级举行一次连环画作品展。

学习活动三:建构“民间故事”的阅读图式

运用学到的方法,从“异想天开之处”“读出的情感”“表达的愿望”“创编故事或绘制连环画”这几个维度,学习《白蛇传》《孟姜女》《梁山伯与祝英台》。

由篇达类的教学图式建构,要求教师以对教材的深度开发为前提,打破文本与文本、阅读与写作、课内与课外的壁垒,并在此基础上创生结构化的学习内容和教学过程。

(二)建构学与化的逻辑,以大概概念为指向的教学

大概概念是跨学科或学科“核心的概括性知识”,分为两类:一类是跨学科或超越单元主题的,需要“综合性理解”;另一类是关涉学科及单元主题的,是“主题性理解”^{[3]78}。学科“核心的概括性知识”的意义,必须在与事实性层面相互作用的探究过程中由学生自己揭示,才能建构意义^{[3]79}。笔者以六上《宇宙生命之谜》为例,阐释以大概概念为指向的教学策略。

首先,创设概念性理解与迁移的情境。理解与迁移属于具体情境中的行为,因此,笔者基

于“生命存在的条件”这一大概概念,创设了如下跨单元、跨时间、跨文化的探究情境,以促进学生在理解、探究的过程中建构个体知识。

1.请你以中国科学院生命科学领域首席专家的身份,组建一支团队,以“宇宙生命之谜”为课题,围绕以下内容制定一份研究方案。

研究内容:探究“除地球外,宇宙中其他星球是否有生命存在”这一问题。

研究准备:准备将要阅读或观看的资料(文字、图片、影视)。

研究任务:拟定将要研究的星体,并将研究过程记录下来。

2.举行一场“关于宇宙生命科学”成果发布会,请选择以首席发言人/记者/火星探测任务工程师/作家的身份参加,思考你要做好的准备工作。

其次,实现观点与支持内容的联结。观点是对事实性知识的抽象。学生的事实性知识越丰富,理解就越全面、深刻,抽象度(概念性理解、概括、结论)也越高,探究过程也更具智性、个性意义。笔者基于单元语文要素“根据不同阅读目的,选择阅读方法”,设置了如下阅读任务,有效提升了学生关联信息、搜集梳理、自我监控的阅读素养。

搜集关于“生命存在的条件”的课外资料。

筛选并分析搜集的资料,形成自己的观点。

明确对所持观点的态度及影响路径。

了解国内外在这一领域的研究现状及差异。

再次,促成事实性知识与概念之间的互动。教师不仅要引领学生借助“不同星球的现存状态”的事实,去探究并发现“生命存在的条件”,还应启发学生建立这一概念与其他概念的联系,形成跨越时空的概念性理解。为此,笔者以地球上生命存在的基本条件这一问题为基

础,导向对其他星球空间生命的揭秘,设计了如下学习任务:

1.了解我国“天问一号”探测器成功着陆火星的重大意义。针对“宇宙生命之谜”,畅想在未来的探测计划中的探测任务。

2.比较地球与火星的环境,针对不适合人类居住的现实问题,结合对科学技术发展的想象,设计相应的改造计划。

3.想象100年后,人类移居到火星上的生活场景,写一篇想象作文。

以概念为本的教材开发凸显语文综合性学习的特质,以建构与学生学习活动深度融合的学习场景为前提,以学习任务驱动学生的学习活动为手段,让学生亲历知识的发生过程,参与知识的建构,这一过程也是在对学生的语文学习进行学为中心和活动中心的改造。

概念性视角为语文要素结构化教学提供了

一个全新视角。在实践中,我们通过对理论的移植和嫁接来变革课堂教学,发掘出概念性视角下动态、多元的认知维度,以知识的结构为支柱,建构基于语文要素的结构化教学范式,以期发挥语文要素滋养学生素养和生命成长的应然价值。☞

【参考文献】

[1]林恩·埃里克森,洛伊斯·兰宁.以概念为本的课程与教学:培养核心素养的绝佳实践[M].鲁效孔,译.上海:华东师范大学出版社,2018.

[2]杨军.语文“要素结构化”的教学策略[J].语文教学通讯,2020(30):55-58.

[3]王荣生.事实性知识、概括性知识与“大概念”——以语文学科为背景[J].课程·教材·教法,2020,40(4):75-82.

[4]许金发.基于任务分析理论的语文要素教学[J].语文建设,2020(6):17-21,24.

(上接第30页)

所致。

把鱼放回池塘,需要教师以鱼归池塘为前提条件。只有教师放弃“干讲”,学生才能告别“干学”,并在教师引领下成为欢跃的鱼。为此,中小学英语教师在教学中应尽力做到长视角、近聚焦,即从学生长远语言学习之“用”着眼,摒弃“自扫门前雪”的狭隘教学心态。唯有教师解放思想,才能从追求教学技术向创新教学实践转变,才能实现池塘之水富氧,水中之鱼欢畅。☞

【参考文献】

[1]中华人民共和国教育部.义务教育英语课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022:34-41.

[2]约翰·杜威.经验与教育[M].盛群力,译.北京:中国轻工业出版社,2016.

[3]乔治·莱考夫,马克·约翰逊.我们赖以生存的隐喻[M].何文忠,译.杭州:浙江大学出版社,2015:1-4.

[4]PALMER P. The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life [M].New York: John Wiley & Sons, Inc.,2017: 50,70,158.

[5]Doll W E. A Post-Modern Perspective on Curriculum [M].New York: Teachers College Press,1993:42-87.

[6]UR P, WRIGHT A. Five-Minute Activities: A Resource Book of Short Activities [M]. Cambridge: Cambridge University Press,1992:76.

[7]DEWEY J. How We Think [M]. Boston: D. C. Heath & Co., Publishers, 1910:201-213.