

创生型课堂的专题式教学：实践探索与价值回归

黄音

如果教育学是一本《沉思录》，那么课堂教学就是创作的根基。课堂不仅是有计划、有组织并且正式地与学生面对面直接教学，也需要不断通过学习环境中的非计划性知识、事件等传递价值观念、态度规范以及文化体系。

目前，课堂教学的课程实施有三个基本取向，即“忠实取向”（fidelity orientation）、“相互适应取向”（mutual adaptation orientation）与“课程创生取向”（enacted orientation）。¹与第一类严格执行课程标准和大纲的“忠实取向”相比，“创生取向”超越表达方式，达到思想高度的价值形态，是课程实施的理想、未来与最终归宿。

语文专题式教学是在内化课标、教材建构思路的基础上，以专题形建构实施课程的一种开放的语文教学模式。内容上，重视模块式专题设计，通过一定数量的具有关联的文本材料，重组教材，使学生围绕专题在不断地对相关文本阅读和对话中获得整体的阅读经验和情感体验。实施过程中，重视评价引路，在课堂上借力生力，最终实现课堂上的建立联系、创生意义、尊重差异、共生发展。

换言之，语文专题式教学中的整合设计、重组教材、评价方式及理念内涵都与创生型课堂的价值取向相一致，因此，语文专题式教学中创生型课堂的构建也有了实践的依据和理论的指导。

因此，基于语文专题式教学的实践探索与价值回归的研究，企图探索创生型课堂的理想之路——既是专题式课堂实践走向创生取向理论的沉思，也是理论的沉思走向实践的“生活”。

一、语文专题式教学构建创生型课堂的实践探索

语文特级教师王白云曾提出：人文是人活着的气场，今天学生在语文课上的学习可能影响着明天人生的幸福感。创生就是创造并生成。创生取向课程实施具体是指在教育情境中，教师与学生根据自己的实际情况与需要，在已有知识、经验、能力、技能、智慧的基础上整合既有的课程变革计划，联合发明、建造、构谋、创造并自然生成新的教育经验的过程。²

（一）专题式教学创生取向的起点：模块设计，重组教材

语文专题式教学在中观教学设计层面投入文化参与的成分，从语言建构与运

用、思维提升和发展、审美鉴赏与创造、文化理解与传承等方面夯实语言的根基。学生通过体验与熏陶，理解与扬弃，鉴赏与反思，切实在语文素养获得量的累积和质的提升。

整合教材是专题式教学实践的首要步骤，在“碎片化”成为传递信息、接受信息主流的今天，要引导学生“解放理性”，就需要将语文放到更广泛的文化背景中，在纵横相间的时间和空间中还原其丰富而立体的样貌。从这一点上，强调整书阅读，经典摘编，观点冲突的模块式专题设计恰好实现了这个目标，同时，也构成了专题式教学创生取向的起点。

从学校课程体系建设的行动主体和三个层次来看，学校、教师团队、教师个体三类行动主体分别对应着学校课程体系、课程群和具体一门课程。真正的课程是师生作为课程实施的主体借助各种资源在具体的教育情境中联合创造和体验到的教育经验。

近年来，对于冲破桎梏的改革层出不穷，例如混龄分层走班；校本探究课程开发；小初衔接；创造教育特色课程体系建设；艺术教育课程化、社团化；异地同步选课；长短课时整合课程等等，这些无一例外都立足于学生的全面、持续性发展，使他们既能得到核心素养的培养，又能够获得各种体验。而创生取向所强调的经验课程不仅指通过对来源于教科书等物质载体中的间接经验的获取、加工而获得的教育经验，更为重要的是师生根据具体情境的变化和需要对各种课程资源“择宜”运用，从而创生对师生真正有意义的课程。³

在这一点上，语文专题式教学将模块设计，重组教材作为忠实取向与创生取向有机整合的起点，在充分熟悉教材、理解课程标准的基础上，加以智慧型的转变。例如，在苏轼专题的教学中，教师结合忠实型、创生型课堂的价值取向，围绕专题对教进行重组、删减、补充，根据自定主题选择文本，组合文本，在导读课上散发任务清单，明确标注完成本专题，除去散文 18 篇、诗词 13 首外，还要从林语堂《苏东坡传》或者王水照《苏轼传》中选取一本书来读，整体阅读体量不少于 20 万字。阅读材料的选择事出有据，对学生提出的学习要求忠于学生的发展认知规律和统一的课程标准，同时，还引导学生向课外阅读中迁移主题阅读时所获得的学习方法，形成快速把握文本主要信息，感悟思想感情的能力。这一过程可以使学生得到较系统的语言积累和丰富的情感体验，达成课内阅读能力向课外迁移的目的，达成自主内化的目标。

（二）专题式教学创生取向的策略推进：借力生力

在专题教学的实施过程中，强调评价引路，重视在课堂中“借力生力”。语文专题式教学以学生核心素养的习得和主动体验为出发点，整合课外阅读资源和课堂教学，使学生在与文本、与同学、与教师的多方交融碰撞中，经历从惊醒到觉醒，从清醒到醒悟的过程。

从本质上看，创生取向课程实施是把课程标准和课程方案付诸实践的动态的、复杂的过程，并不是简单的按部就班的过程，而是师生创生新的教育经验的过程，是教师、学生和课程设计者相互深刻理解、深度对话的过程，是师生关系深化发展的过程，是师生个性成长和完善的过程。⁴那么，怎样才能做到既不游离文本，又能够尽可能达到创生型课堂的理想形态，语文专题式教学主要采取的策略是“借力生力”。

在“苏轼专题阅读”的范读课上，学习研读材料为《东坡志林》中的《记游庐山》，教师在疏通个别字词后，并没有要求学生做逐句翻译，而是提出一个开放性的问题“这篇短文哪些地方最能显示苏轼的性情？”很快，学生A起立发言，提出苏轼是个“随性”的人，依据是全文开头写“遂发意不欲作诗”，但至于文末处，作诗数首，并且大有意犹未尽之感。接着，学生B以文中东坡批徐凝的诗是“恶诗”为由，认为苏轼是个敢言之人。此时，学生C竟举手直言“东坡敢说徐凝的坏话，是因为徐凝已故去多年，评价不会传到他的耳朵里，自然也无人来分辨。”

问题一经提出，即引来不少赞同声，教师循迹追问“倘若徐凝与东坡同时在世，东坡是否还会如此评价徐凝的《庐山瀑布》？”课堂上此时有小组间小声讨论的声音，窃窃私语却难以真正说出所以然来。尤其是学生B，此时紧紧攥着研读材料，面露难色，仿佛他比别人更有责任来“回击”这个挑战。经过一段时间的思考，教师对学生加以点拨，联系冯梦龙书中苏轼替王安石改诗的记载，学生渐渐理解之前学生C提出的问题应该有怎样的答案了。

此时，学生B发言说“苏轼称李白的诗是‘谪仙词’，而评点徐凝的诗是恶诗，只是单纯评诗，不是评人，也许对待才傲物又随性的苏轼来说，就诗论诗根本不会考虑话语伤人”。听完他的发言，不少学生关注到阅读材料下面的徐凝《庐山瀑布》资料链接，主动探讨这首诗究竟是不是“恶诗”。之后，许多学生认为这首诗炼字炼句，绘形绘声绘色，并不如苏子所说的这般不堪。教师由此联系了

上一节导学课中学习的《题西林壁》，以其中的“横看成岭侧成峰，远近高低各不同”与《记游庐山》里的“横看成岭侧成峰，到处看山了不同”作比较，提出新的研究问题“两句诗里，苏轼对于认识事物的方式提出了怎样不同的见解？有没有相通之处？”

从这个教学片断中，以学生B为主体，可以看出他的个体发展路径。而C的提问打破了B观点和认识中的平衡，使他不得不积极思考应对之策，进一步得出了突破性的观点“就诗论诗的东坡不会顾虑人情世故”。同时，随着冯梦龙书中事实的例证，问题的浓雾得以散开，B在今后的专题学习中，会更加关注课外“整书”的阅读，去全面了解苏轼，以备课堂中的不时之需。

课程实施的取向是指对课程实施过程本质的不同认识以及支配这些认识的相应的课程价值观。它集中表现在对课程计划与课程实施过程之关系的不同认识上。⁵语文专题式教学实施过程中的改进和策略调整，就是围绕建立联系、创生意义、尊重差异、共生发展，将学生从逼仄的空间中释放出来，借力生力，将教师从“沉睡”的状态中唤醒，让课堂中产生一场“静悄悄的革命”。

（三）专题式教学创生取向的课堂改进：评价引路

如果说语文专题式教学中的导学课是保障创生型课堂达成的目标系统，那么，评价就是重要的调节系统。对于创生型课堂来说，怎样做到不失范，评价方式、时机和内容的选择提供了重要的依据。

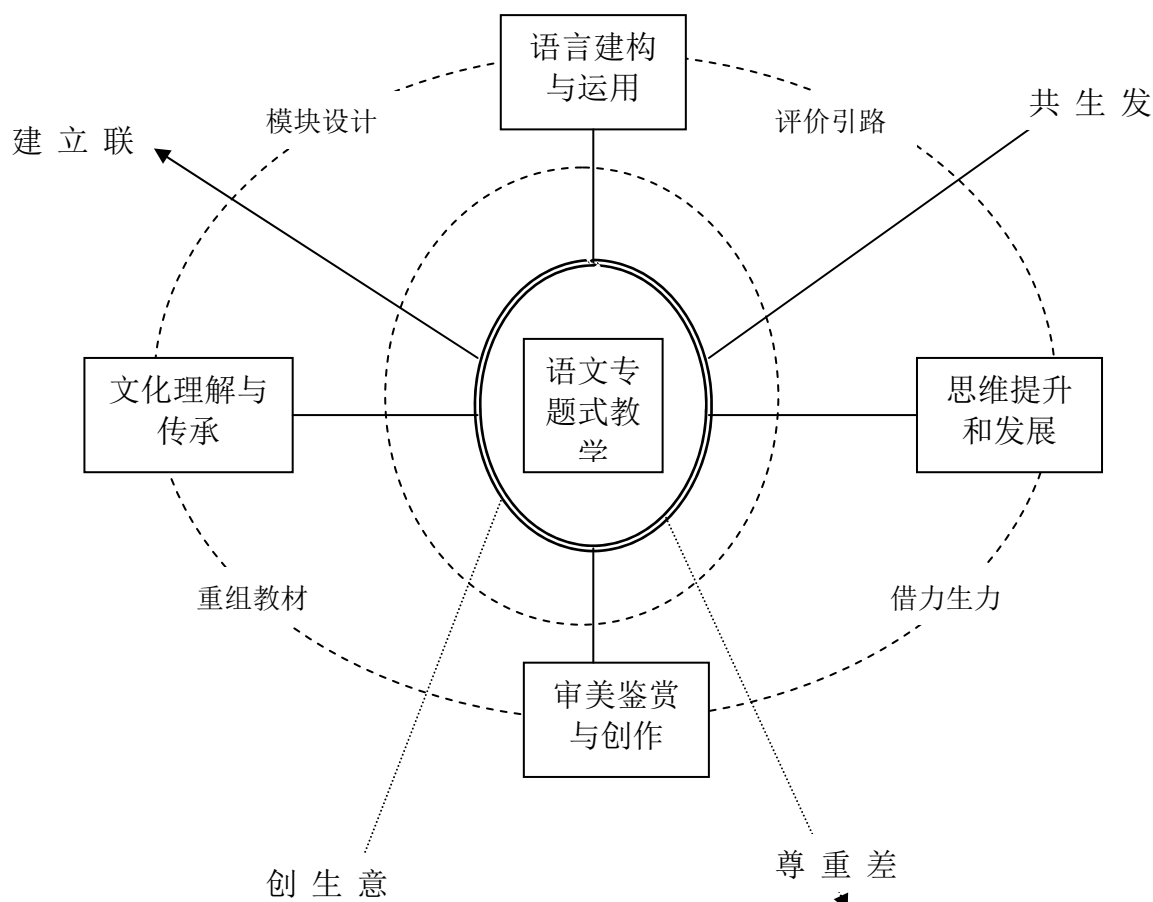
语文专题式教学对应的评价内容和方式区别于一般的语文课堂。首先，是以检测性评价引发学生对于学法陈式的反思。例如，“导学”部分，教师引导学生找出以往学习过的与专题相关的篇目，并检索梳理别人对于该专题的相关评价，重观点、重依据。同时，在导学课上明确学习要求、内容和评价标准，教师不再是“搬运工”，而是一场学习变革的发起者，是学生改变过程中“沉默的共谋者”。具体而言，在以往的古文教学中，教师通常会采用的教学步骤包括朗读正音、文学常识讲解、字词理解、句段文意疏通、结构分析、思想情感分析、难点精讲、重点回顾等环节。而在专题教学中，课堂检测不再是简单地复习旧知，而是包含两层内容：一是教师认为学生能通过课外自学掌握的知识；二是本节课中可能遇到的观点有冲突、能激活思维的点。以这种检测性的评价方式启发学生回顾自己的学法，进而对被动的学习产生反思。其次，是语文核心素养习得与课堂动态生成并重的随堂评价。在专题式教学课堂的最后几分钟，学生收到一份学习评价单，

师生都可根据上面的条目检测本堂课的效果,并对下一步的教学做出合理的改进和安排。

(四) 课堂创生取向下的语文专题教学的理想模型

目前,四种程序的综合运用成为了中学语文课堂教学的主要的形态。一种是以“传递——接受”式,即通过激发学习动机、复习、讲授新课、巩固运用、作业检查的过程,确保在短时间内的信息量,缺陷在于学生被动接受,缺乏自主意识;第二种是“引导——发现”式,即通过问题、假设、验证、结论的过程,以问题为中心,学生提出解决问题的假设,后运用方法获得验证,进而得出结论,缺陷在于对学生的探索能力要求较高,必须具备一定的基础;第三种是“示范——模仿”式,通过定向、模仿练习、自主练习、迁移的过程,来掌握行为技能动作的内容和先后次序,并通过记忆和反复练习达成熟练度,缺陷在于内容局限性较大,比较适合行为性、操作性的内容,而且过度模仿容易使创造力受到限制;第四种是“情境——陶冶”式,通过创设情境、参与各种活动、总结转化,使得学生在一个既定的场景中潜移默化地接受熏陶,并通过活动加深认识,这种模式比较符合情感教育的内涵,有助于对学生内在情感的唤醒。

综合四类程序模式的优点,结合专题式教学中创生型课堂建设的目标和特征,在观察模块主题学习“导读课”、“范读课”的基础上,开发出中学语文主题模块学习的理想模型(如下图)。



二、语文专题式教学构建创生型课堂的价值回归

创造一种存在形式，并赋予它意义，这就是创生，其内涵在于创造产生，生而成长。语文专题式教学在实现语言积累、梳理与建构，当代文化参与和探究，整书的阅读和研讨的基础上，在课堂上借力生力，实现参与者的自我超越，最终实现群落态的圈生。

（一）从个体发展走向群体发展

“安置是一种设置，也是一种创造”，在专题式教学中，学生每个个体之间相互激励，进而形成群体，然而，这种自我超越不单单是个体发展推动的，还受到周围环境的影响，是自体循环和集体循环交互影响提升的动态过程。

语文专题式教学的课堂上，每个学生都是一个独立的个体，而当学生将自己置身于创生型的课堂之中，周围的同学就成为了一个个参照系，学习的过程中，思维碰撞，激发灵感，甚至默契地开发出良性的竞争、比赛机制，有助于学生在知识的领域内你追我赶，变被动为主动。

（二）自主机制向自组织机制的跨越

在创生取向课程实施中，课程是教师与学生联合创造并实际体验到的经验。这种课程是情境化、人格化的。因此，课程采用、课程实施的技术化、程序化的特性就被彻底消除了，课程实施再也不是就原初的课程计划“按图索骥”的过程或稍事修改的过程，而是一个真正的创造过程。课程知识不是一件产品或一个事件，而是“一个不断前进的过程”，是一种“人格的建构”。⁶

在语文专题式教学的课堂实施过程中，实现了学习自主机制向自组织机制的跨越，即让学生在一定的组织关系中完成语言建构与运用、思维提升和发展、审美鉴赏与创造、文化理解与传承。

进入中学学段后，学生的思维日益成熟，自我意识增强，继而会考虑自己在人群中的关系，人与人间的相处，为专题教学带来了良好的条件。专题式教学的课堂里，学生突破了以往“单打独斗”的学习方式，以往的竞争对手也可能是学习上的伙伴，小组的组长和组员，学生在课堂中行为促进、责任同担、成果共享，自然而然地将自己放在组织机制的环境中，有助于培养学生的人格构建。而教师在其中的角色定位是敞现、辨析、点拨、促成，既因势利导，又顺势而为。也就是说，在语文专题式教学过程中，教师可以成为一名“沉默的共谋者”，开启创生型的课堂。

（三）群落态的动态圈升

“动是一切景物的生命”。课程实施要遵循学生的身心发展规律，对教学过程进行系统的设计，要有一定的严密性和逻辑性。另一方面，课程实施过程要体现出灵活性和丰富性，根据具体的教学情境对课程资源加以适当处理。以创生为价值取向的课堂，区别于其他课堂的特征之一就在于参与课堂者的自我超越。

在苏轼专题“范读”课的教学片段中，学生C的质疑、教师的追问和点拨都是激励B突破自身的认知循环，而每个学生个体的发展和教师的引导参与推动课堂从“自主机制”向“自组织机制”过渡，形成了群体的发展。而这种群体的发展和个体的自我超越间的动态过程，构成了群落态的圈升。

无论是“重养轻教”，还是“重教轻育”，学生都被拘禁在逼仄的狭小空间里，难以意识到学海本就是一片广阔的天地。这里有教法的问题，也有学法的问题。谁都唤不醒一名“装睡者”，如果沉浸在“育分”的死胡同里，把满堂灌的教学方式当作扎实的得分手段，那么，学生的健康成长和人格发展令人堪忧。

课堂教学的富饶，来自于课堂上每一个生命个体具体生活的富饶，而这种教学生活的富饶所充实的思想内涵就构成了教育需要研究的领域和方向。在学界，常采用“主动”一词来界定“发展”，是因为它既体现了活动状态，又内含了主体自觉，还指向了关系事物，且道出了追求期望。语文专题式教学在课堂实践中累积了原始的、独创性的经验，在今后将进一步探索“自主”、“健康”发展的本质，丰富创生型课堂的实践意义。

参考文献

¹ J. Snyder, F. Bolin, K. Zumwalt. Curriculum Implementation[M] /Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan Publishing Company, 1992: 418-427.

² 韦冬余, 吴义昌. 创生取向课程实施: 本质与涵义 [J]. 天津市教科院学报, 2010 (1): 21-23.

³ 韦冬余, 赵璇. 论增强教师创生取向课程实施认同的策略 [J]. 基础教育, 2011 (3): 66-67.

⁴ 于艳玲, 吴传刚, 赵文俊. 创生取向课程实施的几个关键性问题分析 [J]. 中国成人教育, 2012 (1): 143.

⁵ 邓晶晶. 创生取向课程实施的本质、失范与规范 [J]. 课程·教学·研究, 2013 (5): 16-19.

⁶ 张华. 课程与教学论 [M]. 上海: 上海教育出版社 2000.

(作者为杨浦区教师进修学院教育科研员)