

【教学策略】

学情视角下的小说阅读经验 发展路径探析

蔡明子 陈隆升

【摘要】小说阅读学习任务的实施要充分关注学生的已有阅读经验,创设丰富多样的学习情境,设计富有挑战性的学习任务,促进学生阅读经验的发展。从学生阅读小说的学情出发,基于一线教师的案例研究,提炼出小说阅读经验发展的三条基本路径;识别与把握小说阅读经验发展的起点,创设阅读经验发展的挑战性任务情境,通过过程化评估促进小说阅读经验发展。

【关键词】小说阅读教学;学情视角;阅读经验;《故乡》

《义务教育语文课程标准(2022年版)》(以下简称“新课标”)在“文学阅读与创意表达”学习任务群中指出,文学作品的阅读要“通过整体感知、联想想象,感受文学语言和形象的独特魅力,获得个性化的审美体验”“提升审美能力和审美品位”。小说阅读学习任务是文学阅读学习任务的重要组成部分。教师要充分关注学生已有的阅读经验,创设丰富的学习情境,设计富有挑战性的学习任务,促进学生阅读经验的发展。笔者从学生阅读小说的学情出发,基于相关教学案例,提炼出小说阅读经验发展的三条基本路径,在此与各位同仁分享。

一、识别与把握小说阅读经验发展的起点

阅读经验指学生(读者)与文本之间的相互作用。其一般可以分为两个前后相互关联的组成部分:一是学生(读者)在阅读文本时的经验过程,二是学生(读者)在这个经验过程结束后获得的意义。读者反应批评理论认为,“意义是人们在阅读过程中的一种经验”,而“能使一本书具有意义或没有意义的地方是读者的头脑,而不是一本书从封面到封底之间的印刷书页或空间”^①。这就是说,一篇小说的意义不是存在于文本的字里行间,而是存在于读者的阅读经验中。读者反应的立场强调了“文本的阅读是一项活动”,以及读者的经验会随着文本阅读的展开而形成,并在这个经验过程中使“意义”得以生成。可见,新课标“文学阅读与创意表达”学习任务群提出的“审美体验”“审美能力”“审美品位”均需要通过阅读经验的发展形成。

小说阅读经验的发展需要通过一项一项具体的学习任务来完成。教师可从以下两个方面识别与把

握小说阅读经验发展的起点。

一是灵活运用学情分析方法,探查学生小说阅读经验的已有状况。

例如,有教师在教学鲁迅的《故乡》前通过收集、统计学生写的初读感受和疑问了解到:“把握小说故事情节的发展”“插叙‘我’与闰土童年时光的作用”“将少年闰土与中年闰土进行对比的好处”等是学生的“已知”;“回乡途中所见的萧瑟‘苍黄’之景、回忆闰土时富有生气的‘金黄’画面、离开故乡时‘金黄’的想象”等,几乎没有学生提及,是被学生忽略的“未知”;“从不同角度分析闰土等人物的形象”“结合自己的生活体验,体会‘我’离开故乡时的所思所感”“叙述顺序中的插叙、事件的详略与对比手法的运用等语文知识与具体课文内容生动结合的方式方法”等是学生的“想知”和“须知”。在此基础上,笔者将教学目标确定为“能在按时间顺序整理故事情节的基础上,以塑造人物形象的多种方法为抓手,深入把握文章的主题”^②。这就是较为有效的学情分析,把分析到的学生已有阅读经验状况纳入了教学中。

再如,教学《智取生辰纲》时,笔者通过分析课前调查问卷了解到学生不同的学习需求:绝大多数学生在初读的基础上都能把握小说的情节,感受到吴用之“智”;部分学生能感受到杨志之“志”;个别对《水浒传》情节比较熟悉的学生对“智取”提出了“质疑”。这正是学生的“想知”和“须知”。基于这样的学情,显然通过探讨“智”与“不智”,“感受小说生动的情节设置、立体的人物形象塑造、现实的写法呈现”是符合学生学习需要的教学目标。

以上课例的共同之处是:在教学内容的确定和

教学方式的选择上,教师并非凭借主观经验判断,而是通过灵活选择学情分析方法,识别学生已有阅读经验中的学习难点和兴趣点,再结合小说的文体特点,确定教学重难点,规划促进学生经验转化的教学路径,教师所教即学生所需,为后续学习活动的有效开展和学生阅读经验的转化奠定了基础。

二是关注学情分析“连续体”,把握小说阅读经验的动态性。学情视角下的学生小说阅读经验发展是一种连续、动态的发展过程。据此,可以整理出一个从学习起点、学习状态到学习结果的学情分析“连续体”。

例如,教学《植树的牧羊人》,有教师在借助课前预习导纲明晰学习内容和学习起点的基础上,密切关注学生在课堂上的灵动生成,学生不能自主感受布菲的生活境遇时,就适时补充“自杀和精神病夺去了很多人的生命”等绘本内容,引发学生关于面对人生困境时的思考;而当学生能通过圈画“既然没有重要的事情做,就动手种树吧”等重点句解读布菲之“平静”时,就舍去这些资料。

教师对学情的把握决定着教学的效度。在这些课例中,我们可以触摸到学情分析“连续体”——它们还原了一个关联着学习起点、学习状态、学习结果三个阶段的学情连续性分析过程,为设计和调整学习活动提供了依据。

二、创设阅读经验发展的挑战性任务情境

课程理论专家泰勒认为,学生的学习经验需要通过构建情境来发展。一般来说,能够让阅读经验发展的课堂学习任务情境都具有一定的挑战性。这种挑战性的任务情境具有皮亚杰所说的“部分已知和部分未知”的特点,可以帮助学生经历同化和顺应的双重过程,从而实现阅读经验的转化与发展。

富有挑战性的课堂任务情境能激发学生主动搜寻、归纳、提炼自己阅读经验的热情,帮助学生以此为支点获得后续学习的生长点。章学诚就提出过“熟文变生”的策略,即阅读熟悉的文章通过变换角度循环探求文本内涵与艺术价值的路径。^[1]此策略指向阅读经验的挑战性任务情境创设,意在引导学生基于已有的“熟”(已知)的经验,迎接文本中未知的“生”的任务情境挑战。一般来说,小说阅读经验的挑战性任务情境设计,可运用以下两个策略。

一是从小说文本出发,通过“互文性”或“关联性”创设挑战性任务情境。比如,通过“文本关联”可以开掘小说阅读经验的深度,因为“文学是一个系统,是全世界几千年来共享的体验,到处都有关联”^③,作为文学体裁之一的小说,是以自己的方式回应这种关联,包括写法与人物的关联、情节与主题的

关联、作者与读者的关联、节选与整篇的关联……通过创设任务情境,强化小说内在的关联,可以帮助学生顺利地进入小说情境,促进其阅读经验的发展。

例如,笔者在《智取生辰纲》的教学设计中,引导学生探讨吴用之“智”与杨志之“智”后,又联系后续情节“不到三天时间,白胜被抓,晁盖被围”,引导学生探讨了“智取生辰纲”中的“不智”。从情节上看,正是这些“不智”推动了后续梁山聚义的达成——晁盖等人深陷被捕危机,朱仝、雷横为义气徇私枉法,都为众好汉上梁山埋下了伏笔;从人物塑造上看,正是这些“不智”凸显了私塾先生吴用更接地气的形象;从写法上看,这些“不智”也是《水浒传》现实性写法的体现。

根据托马斯·福斯特的观点,在相互关联的小说世界中,读者往往能在这部作品和那部作品之间梳理出两者的关系,并通过追踪文本间的互动,发现意义的各个层面,“而如果你在作品间竖起高墙,就永远感受不到”^④。从这个意义上讲,建立在大量阅读基础上的鉴别性延读,可以帮助学生实现真正的阅读参与,走向对阅读的整体建构;同时,还可以为学生学习新知识提供脚手架,帮助他们通过比较整合走向纵深思考,实现深度学习。

二是从阅读主体(学生)出发,提供阅读经验示例引导。美国语文教科书常常采用“与文本对话”的方式呈现阅读经验情境,通过经验示例引导学生与文本形成深度互动。下面是霍尔特·兰尼哈特·维斯顿出版社出版的教材中的一个案例^[2](见下页表)。

在这个案例中,课文右边设计的是一位阅读者初读小说时的“阅读经验”,故事悬念引导她读作品,一次次向自己发问,一次次在作品中找到合乎情理的解釋。教材所提供的与文本交流的“阅读经验示例”答案,揭示她读懂了作品,明白了孩子们到栅栏边去的初衷并不是救助那些可怜的小生灵,也未必是要捕捉这些小生灵,但孩子们脱下衣服帮助雉鸡御寒的结局却让她觉得很意外。她还认为,这个结局比孩子捕捉雉鸡好,虽不现实,但是有感染力。这证明她领会到了悬念的作用和作品主题的积极意义。教材设计这个任务情境,让学生把自己阅读时的感想与示例中的感想进行比较,意图通过这个阅读经验示例引导学生学会运用这种方法去与文本对话,形成自己的阅读经验。

三、通过过程化评估促进小说阅读经验发展

“学情视角的阅读教学必须关注学生阅读经验的获得。”^⑤教师需要对学生在小说阅读学习任务中的阅读经验发展状况加以评估,通过多样化的评估方式促进阅读经验的深化与迁移。

课文	阅读经验示例
一个下着冻雨的冬天。当人们看见外面世界冰晶闪亮时,都说“太美了”。但是冰冷的雨一直下着……大多数的动物都平安过冬,但是很多雉鸡未能幸免。它们的眼睛被冻得睁不开。一些农夫手拿木棒滑冰到路边小沟中捡拾那些孤立无助的雉鸡,孩子们也跑进冰冷的雨水中找雉鸡。他们发现沿着栅栏黑乎乎的几点,显然是雉鸡,它们五六只凑在一起……它们滑向雉鸡,雉鸡仍把头夹在翅膀中间,缩成一团,找到它们别提有多容易了。	阅读提示:下面的笔记(阅读经验示例)是一位初读者的思考。你初读时用纸把它盖上,把自己的想法写在笔记本上,然后把你的感想和她的作比较。 阅读经验(感想)示例: 这个冬天为什么有这种现象?我喜欢这种现象。 雉鸡不得不做什么?眼睛冻得闭起来了,形成一道风景。哦,这里又是雉鸡,我们不懂这是什么原因。 那些孩子是什么人?是叙述者的朋友?是旁观者,还是参与者?
孩子们除了他们自身外,没有带棍棒、麻袋之类的东西。他们俯在雉鸡上,相互看来看去…… 一个男孩子“嘘”了一声,他脱下外套……但是在外套里面仍是干燥温暖的。他把衣服盖在两只蜷伏的雉鸡身上,其他孩子也照样做了。他们覆盖了所有无助的雉鸡,小的灰色的母雉鸡,大的棕色的公雉鸡。此刻他们感到雨水淋透了他们的衬衣,寒气逼人……	阅读经验(感想)示例: 这些孩子是矛盾的,他们不想杀雉鸡吗? 他们为什么不带工具呢? 哦!我明白了! 哦,这不是我想到的。 这个结局比杀雉鸡好。 这不现实,但是有感染力!

(一) 阅读经验评估方式的多样化

小说阅读经验的评估,可以是口头评估、书面评估或通过综合性活动展示进行评估,还可以是当堂评估,也可以是课后反馈。例如,在《植树的牧羊人》教学过程中,针对学生的口头发言——“布菲是一个慷慨无私、乐于奉献、难得的好人”,提出分析人物形象“要从不同角度、具体不笼统”的改进建议。再如,在《水浒传》整本书阅读教学过程中,笔者设计了全程评价方案,通过“好汉之歌”水浒歌曲创编、“相说英雄”水浒相声展演、“笔战圣叹”水浒评点汇编等学习活动的开展,实现过程评价与综合评价共推进,从整体设计上保证了阅读质量。

学生学习经验发展状况具有个性化的特点,多样化的评估方式可以实现更全面的学情评估,更充分地满足学生的个性化经验发展需求。学生学习经验发展是一个连续性的过程,只有及时对经验的转化程度进行评估,才能为改进后续教学,促进学生学习经验的持续发展奠定基础。学生经验的发展具有迁移性,只有充分关注小说学习材料的拓展和小

阅读策略的迁移,才能更有效地检视学生是否能用新获得的阅读策略解码小说言语意义。

(二) 阅读经验评估要充分过程化

“学生对文本内容的正确理解需要经历一个不断克服错误,认识、改进不良阅读习惯的过程。因此在阅读教学中,教师要善于引导学生通过相互之间的交流来‘纠正错误、分享经验’,以达到对文本的正确理解。”^⑥小说阅读课堂教学中,学生在教师主导的“教学内容”的学习中相互纠错与共享的过程,就是他们感知进入小说世界的合宜路径的过程,也是他们小说阅读经验发展的过程。

《智取生辰纲》的教学中,学生通过《水浒传》不同章回内容的关联,先提出“智”与“不智”的观点,探讨吴用失败的原因,然后形成章回小说《水浒传》关于人物、情节、写法的专题活动成果;教学《植树的牧羊人》,课堂上,关于布菲人物形象的探讨,学生一开始简单地圈画出“难得的好人”“无私奉献、不求回报的人”这样表述笼统、方向单一的评价,经过教师的引导、学生间的互动,学生的视角由课文表层转向文字背后的作者——其眼中的布菲是“上天般的存在”,并个性化解读了“上天般的存在”的品质内涵——坚毅、无私、慷慨、平静,实现了小说文本的深度阅读。

这些意想不到的结果正是互动的经验“发酵”的结果。由此可见,这个“过程化”不仅关涉学习活动的开展的过程,更关涉学生阅读经验内化的过程。教师正是把评估渗透在阅读经验发展过程中,才推动了学生的经验向深处开掘。同时,评估的“充分过程化”还使学生真正获得了理解小说的正确路径。

(三) 关注小说阅读经验发展过程的关键处

福斯特指出:“小说会持续不断地做两件事:它们要求被阅读,并告诉我们怎样读。”^⑦因此,对学生阅读经验的评估要关注经验发展过程中的关键处。这些关键处可以体现学生在与小说文本互动中的经验增长状况,主要体现在以下两个方面。

一是要关注新旧知识的关联处。“学生的理解一般出现在他们将要学习的‘新’知识与原有知识建立联系时,更具体地说,是输入的知识被整合进原有图式和认知框架中的时候。”^⑧初三学生初读《智取生辰纲》都能在读懂情节的基础上感受到吴用之“智”,大部分学生能通过信息圈画,提炼概括出“智”在何处,还有学生能通过对比概括提炼出杨志之“智”。此时,教师引导学生通过情节勾连将生辰纲的三天破案与之前被盗案一年未破等情节进行对比,通过细节改编“来抓捕之人不是朱仝、雷横”的结果与原文结果进行对比,逐渐将学生的视角引向章回小说的创作特色这一“新”知识上来。这个过程是学生呈现理解的过程,但在很多时候,这个过程是“不自觉的”“无意识的”,这就需要教师依据学生

【教学设计】

“学生为中心”视域下的语文作业设计

——以统编教材九年级上册第五单元为例

李颖 管然荣

【摘要】语文作业设计真正贯彻“学生为中心”的理念,更有利于学生自主建构学习过程,巩固课堂所学,掌握学习策略,实现能力进阶。文章以统编教材九年级上册第五单元为例,阐述议论文单元作业设计的基本路径,以期改变阻滞“学生为中心”的作业现状,使作业与“学生为中心”理念对接,构建初中语文教学评价的理想生态。

【关键词】语文作业设计;学生为中心;结构化框架;能力进阶

作为学科教学的重要组成部分,语文作业设计有助于教师评估教学效果,反思教学过程,开展教学改进;真正贯彻“学生为中心”的理念,更有利于学生自主建构学习过程,巩固课堂所学,掌握学习策略,实现能力进阶,促进自我省察,走向学习的自觉。

的理解对其加以引导:可以让学生说一说运用“这一知识”解决“这一问题”的过程,“这一知识”还能在哪些地方迁移运用……教师进一步引导学生探讨的过程既是学生深入理解的过程,也是提示他们反思“理解”产生路径的过程。

二是要关注经验发展的转折处。伽达默尔认为“经验状态的发展依靠的是一种‘否定’要素,经验的否定性具有一种特殊的创造性的意义”^⑨。这一原则可以用来评估学生小说阅读经验的发展状况。在某种程度上说,学生小说阅读经验的获得就是对以往某种认识的“否定”。这个“否定”呈现的是小说阅读经验的转折处。

例如,概括布菲人物形象时,学生运用已知的阅读策略——文中圈画,得出布菲是一个“忠厚、无私、独来独往的人”,“忠厚”是指人物性格特征,“无私”是指人物的品质,“独来独往”更偏重于人物的行为习惯,学生从人物的性格、品质等不同的角度进行归纳,似乎无可挑剔,但是经过细读文本和讨论,发现“独来独往”没有指向主要情节,因而这种认识并不全面,于是领悟到要从主要情节入手把握人物形象。在这里,“分析人物形象要抓住主要情节”便是学生在阅读策略的否定与改进中发展的阅读经验,体现的就是经验发展的转折处。这个“否定”的过程既伴随着学生之间的互动交融,也伴随着学生新旧认知间的互动交融,由此推动着小说阅读经验的交融,构成一个层层推进的发展路径,最终推动学生的阅读

一、“学生为中心”作业设计的依据与认知

美国人本主义心理学者卡尔·罗杰斯的“非指导性”教学理论开创了“学生为中心”理念的先河,其核心内涵为:学生是学习的建构者,教师是促进者与合作者,这样的角色定位有助于学生主动、有效、持

抵达小说意蕴的深处。

注释:

①宋耕,等,编.重读传统——跨文化阅读新视野[M].北京:外语教学与研究出版社,2005.

②吴云菊.基于学情的小说教学路径探析——以教学《故乡》为例谈[J].语文教学通讯,2019(6B).

③④⑦[美]托马斯·福斯特.如何阅读一本小说[M].海南:南海出版公司,2015.

⑤王荣生,李冲锋.小说教学教什么[M].上海:华东师范大学出版社,2015.

⑥⑧陈隆升.学情分析论[M].上海:上海交通大学出版社,2019.

⑨[德]伽达默尔.真理与方法:哲学诠释学的基本特征(上卷)[M].洪汉鼎,译.上海:上海译文出版社,2004.

参考文献:

[1]顾明远,主编.历代教育论著选评(下册)[M].武汉:湖北教育出版社,1994.

[2]洪宗礼,等,编.母语教材研究(卷八)[M].南京:江苏教育出版社,2007.

【作者简介】蔡明子,杭州师范大学东城实验学校(浙江 杭州 310019);陈隆升,台州学院人文学院(浙江 台州 317099)。

【原文出处】《语文教学通讯》(太原),2022.

12B.58~61