

小学语文“思辨性阅读与表达” 任务群教学路径的建构

——以统编教材六年级下册第五单元为例

郑新丽

【摘要】“思辨性阅读与表达”是《义务教育语文课程标准(2022年版)》中设置的一个发展型学习任务群,其目标是培养学生的理性思维和理性精神。当前小学阶段“思辨性阅读与表达”任务群的教学,存在目标定位失宜、任务设计不当、活动过程无趣、评价方式陈旧等不足。研究认为,要走出实践误区,教师应根据课标精神,定位任务目标;基于任务主题,设计教学内容;创设学习情境,统筹活动流程;对标评价功能,规划评价方案。

【关键词】小学语文;思辨性阅读与表达;理性思维;理性精神;路径建构

“思辨性阅读与表达”是《义务教育语文课程标准(2022年版)》(以下简称“新课标”)中设置的一个发展型学习任务群,其目的是“培养理性思维和理性精神”^{[1]29},提升学生的核心素养。目前,学界对“思辨性阅读与表达”任务群的研究多集中在初中阶段,小学阶段的研究较为薄弱。小学阶段是学生思辨能力发展的关键时期,如何在“新课标”精神的指引下,准确把握“思辨性阅读与表达”任务群的教学要旨,建构出普适性的教学路径,是当前“思辨性阅读与表达”任务群研究亟须解决的重要问题。

一、“思辨性阅读与表达”任务群的教学要旨

(一)“思辨性阅读与表达”任务群教学的总要旨

“思辨性阅读与表达”任务群的关键词“思辨”,对应核心素养中的“思维能力”,其教学目标包括思维方法(联想、分析、归纳等)、思维类型(形象思维、辩证思维、创造思维等)、思维品质(灵活性、深刻性、创新性等)、理性精神(崇尚真知、积极思考等)^{[1]5}四个方面。“新课标”在“总目标”的第六条和第七条中,对思维能力进行了具体表述:思维方法方面要“初步掌握比较、分析、概括、推理等思维方法”^{[1]6};思维类型层面要“激活创造潜能”^{[1]6};思维品质维度要“培养语言直觉”^{[1]6};理性精神方面要养成“实事求是、崇尚真知的态度”^{[1]6}。在“思辨性阅读与表达”任务群教学要旨的四个维度中,前三个是关于理性思维的表述,最后一个是关于理性精神的说明^[2]。理性思维的发展有助于理性精神的提升,而理性精神的提升又能够反作用于理性思维。

理性思维的发展有助于理性精神的提升,而理性精神的提升又能够反作用于理性思维。

(二)“思辨性阅读与表达”任务群教学的阅读要旨

“思辨性阅读与表达”任务群是语文课程的有机组成部分,其教学要旨受语文课程总目标的规约。“新课标”在“总目标”的第八条中,对阅读目标进行了说明。例如,“感悟作品的思想内涵和艺术价值”“理解、欣赏和初步评价语言文字作品”“丰富自己的情感体验和精神世界”^{[1]6-7}。在“课程内容”中,“新课标”对“思辨性阅读与表达”任务群在“阅读”方面的目标有具体表述,例如,“通过阅读、比较、判断、质疑、讨论等方式”“辨析态度与立场”“辨别是非、善恶、美丑”“保持好奇心和求知欲”^{[1]29}。可见,“思辨性阅读与表达”任务群强调在阅读过程中培养学生的理性思维能力和理性精神。

(三)“思辨性阅读与表达”任务群教学的表达要旨

“新课标”在“总目标”的第五条和第八条中,对口头表达和书面表达的目标进行了说明,例如,“初步学会用口头语言文明地进行人际沟通和社会交往”“用书面语言具体明确、文从字顺地表达自己的见闻、体验和想法”“学习发现美、表现美和创造美的能力”“形成健康的审美情趣”^{[1]6-7}。在“学段要求”和“课程内容”中,“新课标”对“表达与交流”也进行了引导,例如,听人说话“能抓住要点”“表达有条

理”“说清自己的观点”^{[1]12}“学习有理有据地口头或书面表达自己的观点”“简洁清楚地表述科学家发现、发明的过程”^{[1]30}。这些在表达方面的方法、习惯、态度等,既是对学生表达技巧的指引,也是对学生理性思维和理性精神的引导。

二、“思辨性阅读与表达”任务群教学实践的误区

(一)目标定位失宜

其一,目标设计模式化,难以引导学生掌握科学的思维方法。小学语文统编教材六年级下册第五单元的主题是“科学之光”,本单元“天然”具有“思辨性阅读与表达”任务群的特点,教师可“就地取材”,将其设计为“思辨性阅读与表达”任务群的教学。该单元导语指出,本单元教学要体会文章用具体事例说明观点的方法。于是,实际教学中就出现了将单元内课文的教学目标都锁定在“体会”上的现象,这种模式化的目标设计,不仅消解了单元内文本类型的多样性,也因为没有明确“体会”的具体方法,而难以让学生在分析、推理、验证等思维活动中提升思维能力^[3]。

其二,目标表述模糊化,难以培养学生思辨性的读写能力。《文言文两则》(《学弈》和《两小儿辩日》)是“科学之光”单元中的一组课文,有教师将教学目标设计为:“体会专心致志学习的道理,感受质疑求实的科学精神,用准确的语言表达自己对文本内容的理解”。怎样体会?如何感受?怎样的语言才是准确的?表达要达到怎样的程度?这些目标中均未作明确说明。这种笼统模糊的目标设计,由于忽视了对思维方法的引导而难以有效提升学生的理性表达能力。

其三,目标设计随意化,难以提升学生的理性精神。科学的目标设计应形成课时目标、课文目标和单元目标的衔接与递进关系,使学生在循序渐进的阅读和表达中形成“求实崇真”的理性精神。而“科学之光”单元的目标设计存在两个误区:一是将单元目标等同于课时目标的简单叠加,破坏了单元目标的整体性;二是将字词教学、课文朗读和写作风格等视作思维目标,导致学生在任务中难以进行合乎逻辑的“读、写、说、辩”。

(二)任务设计不当

首先,任务设计未能实现整体规划,难以让学生有序开展学习。理想的任务设计应遵循由易到难的学习逻辑,让学生在“爬坡式”的思维过程中有理由

据地读、说、写、评^[4]。从“科学之光”单元的教学来看,教师设计的阅读、辩论、习作等任务,多呈现出“各自为政”的状态。任务设计缺乏内在逻辑,学生在非结构化的学习任务中,不知该做什么,也不知能做什么,从而使任务设计流于形式,提升学生的思辨能力也沦为一句空话。

其次,任务设计忽视对结构化知识的建构,难以让学生在广博的知识中进行理性思辨。知识是任务群教学的“阿基米德点”。“思辨性阅读与表达”任务群的知识安排,应尽量避免碎片化和散点化,注重引导学生建构网络化的知识结构。而在“科学之光”单元中,教师设计的知识多为字词、文章、逻辑等,未能从文本实际和任务群特点出发,将观点说明、辩论技巧、写作知识等有机整合起来,因而难以让学生在结构化知识中提升理性思维。

最后,任务设计未对多学科资源进行整合,难以调动学生思维的积极性。“科学之光”单元包括识字与写字、阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究等任务。这些任务只有综合运用多学科知识,才能实现读、说、写、做的一体化。而教师对学习任务缺乏拆分重组及有效整合的能力,因而将任务囿限在语、修、逻、文等语文学科范围内。这种囿于学科本位的教学内容,削减了学生思维的兴趣,阻碍了学生理性精神的发展。

(三)活动过程无趣

第一,活动安排的灵活性不强,压缩了学生的理性思维。“新课标”指出,“思辨性阅读与表达”任务群可采用讨论、列提纲、画思维导图等方式展示学习过程,让学生在思维“可视化”中调整学习活动,提高学习效能感。但从实际来看,教师设计的活动多是集体朗读、小组讨论等群体活动。这种模式化活动,容易造成学生在集体活动中盲从或失语,进而导致学生的理性思维和理性精神在沉默中被压缩。

第二,活动情境的关联性欠佳,束缚了学生的思维方法。情境是“新课标”的高频词,教师可根据单元主题和日常生活,为学生创设具体可感的教学情境,让学生的思维与智慧在情境中得以成长。在“科学之光”单元中,教师为学生创设的情境显得大而空:或让学生穿越到古代,与弈秋和孔子对话;或让学生坐上时空穿梭机,给未来人类讲当今的故事。这种失真虚构的教学情境,与学生的生活相去甚远,因而难以让学生展开有效的联想和想象。

第三,活动策略的针对性不足,抑制了学生的思

维品质。“科学之光”单元的教学,应针对性地使用反思、推理、判断等方法,让学生在多样化的活动中提升思维能力。但从实践教学来看,教师将所有文本的教学都安排为“读一读”“说一说”“做一做”“议一议”等,这种罔顾文本类型和内容特点的僵化策略,难以让学生经历发现、辨析、求证等思维过程,容易抑制学生思维品质的发展。

(四)评价方式陈旧

从评价方式来看,评价坚守“双基”本位,难以有效发挥评价的诊断促学功能。对于《文言文两则》,教师的评价更多关注学生能否运用习得的文言知识,分析其他文言篇章;对于《真理诞生于一百个问号之后》,评价多聚焦学生能否用事实论据或道理论据多角度论证观点;对于《表里的生物》和《他们那时候多有趣啊》,评价多锁定在对同类文本的鉴赏上。这种坚守“双基”本位的同质化评价,难以让学生从中看到收获与不足,从而限制了评价的诊断功能。同时,评价以教师为中心,家长、学生、社会人士等很少能作为评价人员参与其中。这种单一主体的评价方式无法让学生获取多样的评价信息,因而限制了评价的促学功能。

此外,评价以终结性评价为重,难以发挥评价的调控功能。“新课标”指出,评价“要特别关注学生思考的过程和思维方法”^[13]。然而,受评价惯习的影响,教师多采用试题检测的方式评价学生,这种纸笔测验由于难以展示学生的分析、推理、联想等过程,因而难以衡量学生的思维发展程度。而且,学生难以从简单的分数中反思学习的不足及改进方向,从而导致评价难以有效发挥其应有的调控功能。

三、“思辨性阅读与表达”任务群教学路径的建构

(一)根据课标精神,定位任务目标

其一,目标设计应以“培养理性思维和理性精神”^[12]为重。对于“科学之光”单元的教学目标,教师可根据课标精神,将其设计为:会写会用“援”“御”“脆”等24个一类生字,及“真理”“司空见惯”“不可思议”等37个基本词语,积累常见的文言知识;用列表格和画思维导图等方法,把握作者的思维流程;根据选题查找资料,开展辩论,在辩论中有理有据、有礼有节地表达自己的观点;运用具体事例清晰、有条理地写一篇想象类的习作。该教学目标,既有知识积累和能力提升的要求,又有涵泳体会与理解应用的表现,既体现了整体规划的思想,又突出了

“思辨”的特点,有效规避了目标设计模式化的误区。

其二,目标设计要为学生阅读与表达的发展指明方向。任务群目标是对学生通过本任务群的学习要达到的预期结果的说明,是对学生核心素养发展的阶段性规划。因此,任务群目标的设计不仅要清晰具体,而且要为学生思辨能力的发展指明方法。上述目标中,“列表格”“画思维导图”“查找资料”等均是指引,它能够使学生沿着这些方法领悟作者的思路走向,掌握科学的思维方式。

其三,目标设计要形成进阶化的目标体系。任务群目标设计应从学期、任务群、课文的角度,构建完整的目标体系。任务群是目标体系中的关键因素,具有“上通下达”的作用,因此,教师在设计任务群目标时,要从课文入手,设计循序渐进的目标体系,使学生的核心素养获得稳步提升。上述四个方面的目标,符合学生思维发展由简单到复杂的规律,体现了目标设计由易到难的进阶化特点。

(二)基于任务主题,设计教学内容

首先,根据任务主题,统整教学内容。教师应对任务群的教学内容进行统筹规划,让学生的思辨能力在序列化教学中有序提升。具体来说,在《文言文两则》一文中,教师可安排“说”的教学内容,让学生们说一说两个学弈的人最终棋艺会有怎样的差距?两个辩日的小孩是如何证明自己观点的?在《真理诞生于一百个问号之后》一文中,教师可安排“写”的教学内容,写一个小练笔。在《表里的生物》一文中,教师可安排“画”的教学内容,让学生用画思维导图的方式,明确事实与观点之间的关系。在《他们那时候多有趣啊》一文中,教师可安排“演”的教学内容,让学生在演课本剧中体会科技的奇特。整个教学内容体现了“说、写、画、演”的一体化,能够让学生在阅读与表达的循环中提升读写能力。

其次,基于任务性质,建构结构化知识。“思辨”是“科学之光”单元的鲜明属性,教师应基于这一任务性质,为学生建构网状化知识。具体来说,《文言文两则》应侧重“思想认识”,以突出课文在文化传承方面的优势;《真理诞生于一百个问号之后》应侧重“证据列举”,以突出课文事例运用的典型性;《表里的生物》应侧重“观点提炼”,引导学生掌握“根据线索把握作者观点”的方法性知识;《他们那时候多有趣啊》应侧重“逻辑表达”,引导学生在事件梳理中,体会作者想象的丰富性。这样的任务安排,体现了知识教学的进阶化,能够让学生在结构化知识的学习

习中掌握思辨的技巧。

最后,立足语文学科,整合多学科资源。“科学之光”单元融合了多学科的知识,如果仅从语文学科的角度就文论文,必然会使学生的知识扩展受限,能力发展受阻。基于此,语文教师在设计任务时,应从任务主题和语文学科的立场出发,有效统整多学科资源,在学科融合中提升学生的高阶思维能力。例如,《文言文两则》可引入心理学和天文学知识,《真理诞生于一百个问号之后》可引入化学、地理学、脑科学等知识,《表里的生物》和《他们那时候多有趣啊》可引入机械学知识。多学科资源的引入,能够让学生在听说读写的一体化活动中提升思辨能力。

(三) 创设学习情境,统筹活动流程

第一,活动安排要灵活,突出变通性。对于“思辨性阅读与表达”任务群的教学,教师既要对活动做整体规划,也要对任务群的语文要素做灵活处理。例如,教师可以将“语文园地”板块的“交流平台”穿插到口语交际中,让学生在辩论中体会良好学习习惯的作用;“词句段的运用”可以穿插到课文教学中,让学生体会成语词约义丰的魅力。如此变通处理,既避免了任务设计的臃肿庞杂,又保证了活动安排的整体性和逻辑性。

第二,情境创设要适切,突出关联性。教师应为学生创设多样且适切的情境,让学生在情境中思考并赋予知识和生命以意义。在《文言文两则》的教学中,教师可为学生提供其他寓言故事,让学生在认知情境中思考作者用具体事例说明观点的方法。在《真理诞生于一百个问号之后》的教学中,教师可为学生创设生活情境,引导学生说一说生活中科学发明的利与弊。对于《表里的生物》一文,教师可为学生创设体验情境,让学生在视频观看中体会“我”的好奇心及善于观察的好习惯。这种真实而富有意义的活动情境,能够提高学生发现问题与解决问题的能力。

第三,策略指导要具体,突出针对性。为学生传授具体且有针对性的方法,可有效提升任务完成的效率与质量。例如,对于本任务群的习作,教师可做如下引导:回顾以前读过的科幻故事,说一说作者是如何将科幻故事写得奇特有趣的;选择一个自己熟悉的角度,大胆想象,用列提纲的方式将自己构思的角色、活动、情节等固定下来;借鉴《他们那时候多有趣啊》一文的写作技巧,通过设置悬念、正反对比、制造矛盾等方法,让故事生动有趣。教师对习作方法做清晰具体的引导,能够为不同智力水平和思维特

点的学生提供思考的有力工具,帮助学生有质量地阅读与表达。

(四) 对接评价功能,规划评价方案

为增进评价的诊断促学功能,师生可共同制定多维度的评价标准。在“科学之光”单元中,师生可从阅读和表达两个方面设计评价项目。阅读层面可设置“信息提取、感悟体会、观点认知”等评价项目,表达层面可设置“观点、事例、效果”等评价维度。对这些二级维度的评价项目,师生可再做三级维度的划分。例如,“朗读”可设置“正确、流利、有感情”;“感知”可设置“真实、贴切、细腻”;“观点”可设置“鲜明、深刻、新颖”等评价细目。这样便能够形成具体的评价标准,进而增强评价的诊断功能。同时,还可以采取对学生阅读与表达活动中的表现进行自评与他评的方式,让学生全方位了解自己学习的长处与不足,为后续提高学习效率奠定基础。

此外,教师应关注评价过程,分析学生在阅读中能否通过分析、推理、验证等方式,区分文本的事实与观点;能否以正确的立场与态度,判断文本的是非、美丑、善恶;能否在表达中有理有据地阐述自己的观点等。并将掌握的信息及时反馈给学生,以便让学生根据评价信息及时调整自己的学习活动。

参考文献:

- [1]教育部.义务教育语文课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022.
- [2]管贤强,吴欣歆,薛法根,等.小学语文任务群学习目标的转化机制与生成逻辑[J].天津师范大学学报(基础教育版),2023(3):54.
- [3]李洪修,王牧云.学科核心素养视域下语文单元教学设计的问题与对策[J].天津师范大学学报(基础教育版),2022(2):22.
- [4]薛法根.理性思维:做负责任的表达者——“思辨性阅读与表达”任务群的内涵解读[J].语文建设,2022(4下):4.

【作者简介】郑新丽,四川师范大学教育科学学院博士研究生(四川 成都 610066),宝鸡文理学院文学与新闻传播学院副教授。

【原文出处】摘自《天津师范大学学报》:基础教育版,2023.4.53~57

【基金项目】教育部人文社会科学研究2019年度青年基金项目“基于核心素养理论的统编本语文教材研究”(19YJCZH2661).
http://www.cnki.net/