

与运用”既是出发点、生根处,又是落脚点、归宿处,这是语文的学科特性决定的。无论我们的教育核心指导思想是双基,是三维目标,还是学科核心素养,“语言建构与运用”是语文学科的根本。这是语文教育的“静”与“常”,我们也必须充分维护和发展好这个“静”与“常”。那么何为“动”与“变”呢?那就是“语言建构与运用”不能只专注于言语本身的阐释、剖析和挖掘,还需要用审美、文化来丰富和支撑语言的建构,用思维来引领语言的运用。这是语文教育的“动”与“变”。我们无需花太多心思去追求教学技术、教学模式的花样,更需多用力在有利于发展学生语文核心素养的“阅读场”的建构中。比如余映潮老师把普希金的《假如生活欺骗了你》、宫玺的《假如你欺骗了生活》和邵燕祥的《假如生活重新开头》置于一个“阅读场”中,以诗解诗,让诗心互鉴、诗韵相融。有了“合宜”的“阅读场”,我们才能把“阅读场”转化为有灵气、有思维含量的“教学场”。在这个过程中,动静须相宜,常变当相谐,我们的语文教育切忌凌空蹈虚、好高骛远,务须脚踏实地。

综上所述,新时代新形势下的语文教学,我们有必要拒绝在浅层次的教学手段与技术上折腾。一方面,我们要坚守长期以来语文教育领域的优良传统,要遵循语文学习的基本规律,不急躁,不冒进,涵养语文教育的静气和定力。另一方面,我们要顺应时代发展的要求,锐意改革和创新,尤其是拓展学生的阅读视野,丰富和优化学生的阅读内容,从阅读本体思考在一定程度上改观少慢差费的教学格局,创设一个个容量适度、结构有序的“阅读场”,共建一个个生动简洁、有生成性和沉淀感的“教学场”,激发学生的阅读兴趣,维护和发展(而不是固化、僵化甚至瓦解)学生的想象力,激活学

生对祖国语言文字和文化的热爱,如此,学生发展语文核心素养方可落到实处,方可渐臻佳境、行至远方。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017年版)[S].北京:人民教育出版社,2018(01).
- [2] 倪文锦.语文核心素养视野中的群文阅读[J].课程·教材·教法,2017(06):44-48.
- [3] 司艳平,司体忠.“群文阅读教学”并非诗和远方——语文核心素养背景下的中学“群文阅读教学”实践刍议[J].语文教学通讯A刊,2017(11):24-27.
- [4] 郑桂华.理解并开展“积极的语言实践活动”[J].语文学习,2018(01):12-17.

组织学生主动表达的方法与策略探析

——以《十八岁出门远行》的阅读教学为例

◎林汇波

林汇波,福建省惠安县教师进修学校教师。

阅读教学组织有追求答案的倾向,学生的思考与表达被动,且不乏“抄”来的答案或结论。学生表达机械,言语停留于已有水平,言语经验没有改善。高中新课标倡导“自主”“主动”的语言实践,本文以小说《十八岁出门远行》教学为例,针对阅读教学中学生表达不足的问题,提出课堂

上应让学生主动表达,探索学生主动表达的教学方法与策略,以实现有效“语言建构与运用”。

一、阅读教学中的语言建构现状

一位青年教师教学《十八岁出门远行》一课,教学安排为:

第一阶段,预习。印发预习材料。前一天晚自习学生完成课文与材料的阅读。

第二阶段,课堂教学。后现代小说及作者作品介绍。苹果、汽车、红背包等的象征意味分析;标题《十八岁出门远行》分析;小说的“暴力主题”分析;结尾在小说结构中的意义分析。

下面是“小说‘暴力主题’分析”教学片断:

师:“我”十八岁出门远行,遭遇成年世界,“我”和汽车都遍体鳞伤,说明了什么?

生:遭遇暴力。

师:余华写现实,是更加真实的真实。余华成名之前的文字都是愤怒的。余华说,我的文字曾经与社会的关系是紧张的。文中的两种逻辑是什么?

生:暴力逻辑与人情逻辑。

师:两种逻辑的关系紧张。接烟即是接受,但乘车却遭拒绝。

生:有人情逻辑……

师:车上有苹果,代表美好。“我”递烟,司机接烟,“我”是好朋友,是人情的逻辑。

生:可司机的表现具有暴力特点。

师:我乘车遭拒,苹果被抢,“我”被揍。

生:暴力逻辑……

师:苹果被抢,司机抢走了“我”的背包,表明了社会的荒诞,这是暴力逻辑。司机笑,站在抢苹果的人的一边,抢走“我”的红背包,暴力合谋,施虐受虐一体。司机,只懂暴力,转移暴力。抢苹果,抢车,集体无意识的暴力。^[1]

该片断师生互动后能得出阅读领悟。授课者阅读功底深厚,文本感悟表达流畅,其讲授时时闪耀着思想的火花,对学生起着强大的示范影响作用。观课者钦佩教师的积淀及课堂风采,认可教师的阅读引领作用。

但该片断中学生的表达少而简单,有的近于喂哺。显然,这个片断的组织教学还有值得探讨的地方:

1.追求答案或结论。上面教学片断是师生互动,但更多是追求答案与结论。这种情况在日常教学中是常见的。如果授课教师是通过对文本的阅读而深刻感悟到的,那么就有积极引领阅读的可能;可有的教师给出的是“抄来的”感悟,学生面对的是“背书式”的结论告知,其收获就会极其有限。

2.思考停留于浅层次。片断中学生的表达少而孤立,感受不深入思考不深刻,尚未固化,过后易忘。交流中学生是应对式的口头表达,止于动动口,少动笔或不动笔,少有深层次思考及提升性活动。

3.少有言语生成。学生表达少而简单,从问到答,活动简单往返,快节奏,快速展示答案,不要求学生展开表达,学生无言语生成机会,少有当下的言语品质改善的活动。

4.没有语言建构方法策略。教师的组织引导,停留于“你们只要能说出答案或答对即可”,有时是功利性地直指考试答题“采分点”。课堂活动止于学生获得阅读结论,少有引导或深入到交流“我是怎么读的”层次,没有语言建构方法策略。

二、主动表达与有效语言建构

1.语言建构与主动表达

高中新课标在“课程性质”部分提出“自主的语言实践活动”,在“学科核心素养”部分提出

“主动的积累、梳理和整合”,^[2]强调语言实践活动中学生语言的自主性积极性。“自主”“主动”落实至具体阅读教学的组织,不应是学生简单应付式的表达,而应是学生主动表达,主动进行语言建构。

主动表达,即教学活动中学习主体积极探索并展开表达以提升语言经验与品质。主动表达的关键要素有:表达主体,是学生而非教师;内容,学生语言实践;积极,学生为达成某种目的的主动作为;目的,改善语言经验提升语言品质。

上面教学片断中,教师问学生答,或是教师说到什么,学生才跟上,学生表达被动。没有自主调控的机会,没有改善与提升的表现,与高中新课标所倡导“自主”“主动”主张显然是相悖的。

2. 主动表达的具体表现

阅读教学中的主动表达,不是通过教师的讲解,给学生答案、结论,而应是通过学生积极的自主阅读及读后有效的交流互动以提升语言经验品质,走过“阅读→交流→提升”的过程。从时间纵向上表现为:

(1) 阅读中自主语言建构。不同于课外自由阅读,学生阅读时有阅读后的具体交流任务,需自主深入阅读,形成领悟文本的成果性材料。

(2) 交流中自主语言建构。学生须积极分享阅读所得,积极参与互动表达,深化阅读感悟,提升语言经验、品质,促进语言建构。

(3) 教师指导下自主语言建构。教师组织指导,学生主动梳理,自主获得语言建构的方法和策略。

3. 主动表达的意义

课堂的整体设计及组织上授课教师充分

重视学生的阅读、思考与表达,围绕学生的表达设定任务,设置读、交流互动,但实际课堂每一环节学生的思考及表达均不主动,教师要求什么他们才做什么。虽可归因为授课教师教学观念有问题,教学设计与组织上有问题,但课前学生却不读或应付读课文,课堂上学生不思考少思考,终至表达不积极,表达困难。前面的教学片断,可看出教师虽用心组织,学生表达却是有问才答,且惜“言”如金,只给简单结论,表达主动性差。

学生表达不足是外在表现,内在表现是学生表达消极被动。只有学生主动表达,方能有充分的语言实践,方能表现其言语发展的存在问题,表达中得以有效调整,进而提升言语经验、品质。

三、组织学生主动表达的主要方法

如何组织学生主动表达,下面所列举的是处于探索阶段的几种方法,还有待于发展与完善。前面提到的课例,该青年教师在“红背包、苹果、汽车意象分析”教学片断如下:

师:我们一起来看看小说中的几个主要意象。红背包的含义是什么?

生1:父亲的关心。

生2:父亲对“我”的希望。

生3:“我”的十八岁充满希望。

……

师:红背包的意象含义是……接下来我们来分析苹果的意象。

……

几个意象含义的解决,结构上是教师提问学生回答,教师小结。形式上是“你说”“你说”“你来说”,学生逐个回答,最后教师综合出完整的答案。看似师生“一起”解决,看似最终有“完整的答案(结论)”,但相对于某个具体的个别学生,其语言实践及获得,显然是孤立的,碎片化的,尚未能连成一个意义整体及言语经验上的整体,并

没有实现语言品质的提升。解决这种常见问题的方法有：

1.“阅读报告”

叶圣陶说：“上课做什么呢？在学生，是报告和讨论，不再是一味听讲；在教师，是指导和订正，不再是一味讲解。”对学生的零碎表达应有整合要求，表达应达成文本化或作品化，可如叶老所提出的让学生做阅读“报告”。

上面意象分析片断，一个任务抛出，多个学生的表达来完成。如果教师觉得学生能有这么些回答已经难能可贵，且止步，^[3]是教学资源的浪费。正确的做法，是让学生整合、扩展表达，形成一个完整的“阅读报告”文本。

如，教师抛出任务：小说结尾的红背包的含义有哪些？试结合“我”遭遇的暴力经历说一说。

学生的表达，要分解出小说结尾中叙写的亲情、信任、希望，揭示红背包的象征意义，同时需结合暴力遭遇，形成一个充满坎坷而又不失细腻与温度的报告文本。

如，本文开头所述片断中，既然课前阅读材料中提及“暴力逻辑”，那么，就可以给任务：

提取小说中表现暴力逻辑的情节，分析暴力逻辑于“我”的成长意义。

学生完成任务的表达要点需有：

课文暴力情节要点；暴力逻辑分析；“我”的挫折与成长。

如此，学生的表达交流就是一个“阅读报告”，是一个有份量的文本。学生在准备报告的过程中，能主动地对文本阅读进行梳理、整合，内化与积累；在阅读与表达过程中，能有效“形成个体言语经验”。

2.批注式写作

过去对阅读教学中的学生动笔，常是要求

学生记知识点。现有教辅资料丰富，语文知识查找获得方便，抄写知识已无意义。这就要把过去常提的批注写作化，落实学生的主动表达，所感所悟能以有品质的文字表现出来。

如可有下面活动设计：

任务：在课文中找出表现暴力逻辑与人情逻辑的细节，分别在文字下标画波浪线与横线；在有感悟处写出分析性文字，点明内在逻辑联系。

批注可有眉批、旁批、尾批。曾有一学生阅读小说结尾部分写下如此分析性文字：

感谢作者为这篇小说安了一个抒情的尾巴。看到主人公躺在汽车心窝里时，我的心中生出许多感动。即使在这个险恶暴力的成年世界中，一旦安静下来，我们还是能够找到初心的。父亲亲手准备的红书包，虽然被这个世界抢走了，它依然还在我的心中。^[4]

小说中两种关系紧张，暴力逻辑充斥于“我”十八岁这一天的历程。但这位学生依然读出小说中温情与积极的因素，依然表达出对生活的积极理解。更可贵的是，批注写作首句挑明主旨，然后准确细致点明暴力世界里的温情，“看到……心中生出……”“即使……还是……”“虽然……(但)……”表达婉转细腻，其中的温情与希望，跃然纸上。从写作角度审视，是一段好文章，学生的语言品质，因而得以有效提升。

3.再表达

消除应付性表达，摒弃已有水平层面滑行的表达，就必须促进学生再思考再组织再表达。

(1)阅读感悟再表达。一是教师对学生表达的组织不停留于已有的阅读感悟，应激活新的表达需求，促使学生进行新的审视，进行新的组织与表达。二是交流互动之后，学生的阅读感悟丰富了，此时应组织学生在更高的层次上表达阅读感悟，如前面所提出的让学生做“阅读报告”。

(2) 教辅材料再表达。促使学生对手头的材料重新审视,重新组织。这就要求交流任务能迫使学生结合课文阅读感悟,对已有材料深入思考,重新整合,有效避免念材料回答问题,避免出现学生找答案、记概念、记结论行为。

(3) 听课内容再表达。有的教师沉迷于自己的精彩讲授,讲完即视为完成任务,以为学生听懂了,实际上是学生没听懂或懂得很少,或是懂得很肤浅很表面,过后很快就忘记。可组织学生提炼教师讲授要点,促使学生重视听讲与理解,让学生听懂且内化。如教师阐释“红背包的象征意义”之后,可让学生提炼并分点表述“红背包的象征意义”。

(4) 课文内容再表达。让学生合上课文,把精彩处用自己的话复述一遍,甚至是动笔写出来,再翻开课文对照,发现文本的精妙处,形成有效积累。这似是低年级学生的学习行为,但放至高中会让学生有新的发现。还可既有课文材料的再表达,同时加上自己表达与对文本比较的分析表达。如结尾部分红背包的温情表现集中、突出,即可让学生边复述边尝试分析。

四、提升主动表达有效性的基本策略

下面是该课堂的“标题分析”教学片断:

师:对标题“十八岁出门远行”,你有什么想法?

生 1:“十八岁”的“我”遭遇了挫折,对世界的看法从此改变。

师:对,“我”“十八岁”这一天充满了殴打、鲜血、失败。“我”一直在走,走了一整天。乘车,车往回开,越走越远,不靠谱。

生 2:从没有经验到有经验。

生 3:十八岁经验丰富了,却远离了少年时代。

生 4:十八岁成熟了生命。

生 5:实现了对社会的认知。

生 6:远离了理想化的世界。

生 7:走向独立。

师:……

上面案例中,学生的表达具有主动性,形成一定规模,具有一定的言语质量,是大家认可的,但还有可拓展的空间。我们可梳理,并做相应的补充拓展,形成提升言语质量的基本策略。

1. 课堂表达文本化

上面教学片断里,学生发言可拼凑成一个思考结果,看似是学生思考与表达达到某一高度。但这是表面的“集体行为”“集体效应”,个体学生并未能达到。矫正的办法可以有:教师设计一个有难度的任务,只让某一学生完成具有一定规模的言语表达,教师不断追问乃至深入;几个学生零碎或片断式地表达之后,让具体的某个学生做综合“阅读报告”,从已有言语出发,聚合而上升到高品质的语言实践活动。

个别学生的语言实践,其学习同伴易于沦为看客,易于边缘化,教师需要设置相应的驱动任务,促使他们积极参与互动,实现同步提升。

2. 任务驱动提升语言建构水平

学生独立阅读建构了什么,怎样建构,于语文教学研究而言还处于探索之中,还是一个黑箱,还需要解码。阅读教学是教师在场的交流活动,以任务驱动学生在阅读中动笔,要求学生在阅读中思考“我读到什么”“我为什么会读到这些”,形成交流基础,是较为有效的办法。

上面教学片断中,可做改进,要求学生表达时扣紧标题与小说内容之间的联系,表达内容不但有结论,还应有“我读到 XX,因为 XX,所以认为标题 XX 是有 XX 含义”的表达,以任务驱动学生把自主阅读语言建构中内隐的内容显性化,以落实阅读活动“黑箱”的解码工作。

3. 细化获得结论的过程

课堂上学生如果能马上给出完整的答案,是可质疑的,因其缺少思考,缺少过程。正常的情况,是学生思考及表达是片断的、碎片的,有个逐步走向完整的过程。教师可追问,促进学生主动补充完善。更深入的思考,是学生说出了,似已获得时,应放在品质、能力的维度去审视,去组织学生再表达。如要求学生:能不能综合起来讲?能不能分析其内涵?换一种方式能不能分析?这种表达方式或思考方式换一种情境能不能用?等等。

“给结论”很简单,是“懒”教师的乐于采用的。细化学生获得结论的过程,促使学生自主获得结论显性化,才是有效的阅读教学。

4. “怎么学”的表达促进学习方法策略的形成

上面提到的课例中,教师为学生提供的学习资料,共有八个专题,从余华的简介、经历直至余华的作品主题,字体宋体小四行距 18 的 32K 纸八个页面,资料不可谓不丰富。此资料本身可视为对学生阅读一篇小说方法指导的设置,即要了解作者情况,直至了解作者作品的主题。但材料中却没有具体怎样阅读的要求或方法指导。

课前阅读材料提供的几个专题中,就可设置“怎么读好这篇小说”专题,提供他人如何阅读这篇小说的典型案列。课堂上组织学生讨论,思考怎样读,说说该怎么读,可促进学习方法策略的形成。

5. 即时创作激发主动表达的潜力

以教师年龄层次及思想,会认为后现代小说阅读难度大。但我们不可低估学生的阅读潜

力,00 后学生是与动漫卡通一起成长的一代,应是很容易读懂小说,很容易获得共鸣的。如果能有此认识,随之的理想教学设计即是如何激发学生的阅读潜力。同样不能低估学生的后现代思维方式的表达潜力,让学生来一段青春魔幻的创作,并非不可能。青春的心灵感受到的挫折并不少,生活中理想愿望与现实追求相悖是常有的,实际生活中的感受,并非没有魔幻般的遭遇或感觉,“心想事成”“一帆风顺”的内心诉求,往往会有魔幻般的挫折。

新课标的“文学阅读与写作”任务群提出“尝试文学写作”,“借以提高审美鉴赏能力和表达交流能力”。可让学生模仿余华该小说的手法进行创作,尝试的主题可以有:

学习现实与理想成绩间的魔幻交织;青春期对异性或恋爱的幻想;同学关系或家庭关系中的魔幻现实,等等。

阅读教学活动中如果学生只得到结论与答案,少有语言实践,就不可能主动对“语言建构与运用”。阅读教学应让学生有充分的语言实践,有促进学生主动表达的方法、策略,才能提高语言建构与运用的有效性,提升学生的语文核心素养。

注释:

[1]《十八岁出门远行》,执教:厦门一中苏宁峰.福建省新课标背景下中学小说教学高端研讨会,2018年3月23日。

[2]中华人民共和国教育部制定.普通高中语文课程标准(2017年版)[S].人民教育出版社,2018年2月。

[3]顾建英.问题切入,层层剥笋,化繁为简——《十八岁出门远行》教学实践及感悟[J].现代语文,2012年9月。

[4]孙琳.成人世界的“同化”力量[J].作文通讯 2015年9月。