

语|文|教|育|新|论|丛|书



语文课堂 “学情视角”重构



陈隆升 著

上海教育出版社

语|文|教|育|新|论|丛|书



语文课堂 “学情视角”重构



陈隆升 著

上海教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

语文课堂“学情视角”重构 / 陈隆升著. —上海:

上海教育出版社, 2012.6

ISBN 978-7-5444-4076-9

I. ①语… II. ①陈… III. ①语文课—课堂教学—教学研究—
中小学 IV. ①G633.302

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第132511号

责任编辑 周 燕

封面设计 一步设计

语文课堂“学情视角”重构

陈隆升 著

出版发行 上海世纪出版股份有限公司

上 海 教 育 出 版 社

易文网 www.ewen.cc

地 址 上海永福路 123 号

邮 编 200031

经 销 各地新华书店

印 刷 上海市印刷十厂有限公司

开 本 700×1000 1/16 印张 23.5 插页 2

版 次 2012 年 6 月第 1 版

印 次 2012 年 6 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5444-4076-9/G·3184

定 价 49.00 元

(如发现质量问题,读者可向工厂调换)

序 一

陶本一

隆升的论著要出版了,这是一件值得高兴的事。就我所知,这是目前我国第一部从“学情分析”的视角对语文课堂教学进行系统研究的论著。它是在其博士学位论文的基础上修改而成的。当初,他在选题时确定的研究题目是“语文科教学论基础——基于‘学’与‘教’的关联性研究”,后来考虑到“关联性”难以作出清晰的界定,于是决定从其中的一个角度——“学情分析”入手展开研究,博士论文最终定稿题为“语文课堂教学研究——基于‘学情分析’的视角”。现在要出书了,根据出版社的建议,把本书名称改为“语文课堂‘学情视角’重构”。

在语文科的课程建设中,以往我们研究得比较多的是潜藏着国家意志和社会要求的“正式的课程”——语文课程标准和语文教材,而对作为教学对象和学习主体的学生这一面的研究是很不充分的。尤其是对具体课堂教学情境中教师如何了解并改进学生“学”的研究更是少之又少。本书正是从学生的“学”出发,选择了语文课程与教学中的一个微观角度——“学情分析”,来探讨语文科课程建设与课堂教学的改进路向。选题具有相当的理论价值,且对当前的语文教学实践具有重要的参考意义。

“学情分析”是一个实践话语。在语文独立设科百年来的发展历程中,这个话语在不同时代有着不同的阐释与实践,尤其是随着新时代新课程改革的逐步推进,学生在语文课堂学习中的主体地位越来越受到关注,教师在课堂教学中的学情意识逐步增强。但教师对语文课堂教学中学情内涵

的认识却又是众说纷纭,学情一词的“所指”分歧过大,给语文教学中的学情分析带来了许多不确定性因素,学情分析急需在内涵与外延上得到重新界定,从而为学情分析的实践操作重构一个与新课程理念相适应的“公用平台”。本书所做的就是这样一项爬梳、整理与重构的工作。

作者在“学”的相关研究基础上,以教师的“学情分析”为切入点,从语文课堂教学设计、语文课堂教学实施、语文课堂教学评估三个层面入手,采用问卷调查、课例分析、行动研究等方法分别考察了在语文课堂教学全过程中教师“学情分析”的三个阶段,即“学习起点分析”、“学习状态关注”、“学习结果评估”。对语文教师在这三个阶段关注“学”的现状进行了分析,揭示了存在的问题,并提出了改进的建议。在分别对以上三个阶段情况加以研究之后,作者尝试把“学习起点分析”、“学习状态关注”、“学习结果评估”关联起来,建构了一个基于“学情分析”的语文课堂教学研究循环圈。作者用了多年的时间深入课堂现场,进行参与式的行动研究,通过合作讨论与课堂观察来探寻三个层面之间的关联状况。此外,作者还从课堂和教材两个角度揭示了制约基于“学情分析”的语文课堂教学的主要因素。作者认为,要有效改进教师基于“学情分析”的语文课堂教学,一方面需要大力提高教师对学情的分析能力,另一方面需要改进我们的语文教材编制方式,推进教材内容教学化建设。

本书思路清晰,观点明确,结构合理,逻辑性强,有许多独到的见解和发现。行文规范且富个性,语言流畅,能够深入浅出地阐明道理。尤其是书中使用的研究方法很值得提倡,采用问卷调查与个案编码分析等实证方法来研究语文教学问题,是本书的最大亮点。扎实的田野研究,细致深入的案例评述与分析,更体现出作者具有深厚的专业基础知识和独立从事教育科学研究的能力。

本书的具体内容我不想作更多的介绍,读者读过之后自然会有自己的感受与判断。我这里重点想就本书所重构的“学情视角”对语文课堂教学

实践的意义谈点自己的思考。新课程改革十年来,取得了许多成绩,关注学生语文素养的提高、确立学生学习的主体地位、倡导自主合作探究的学习方式等新课程理念已经深入人心。但在语文课堂教学实践中也出现了许多问题,这些问题的实质我们可以借用吕叔湘先生的一句话来解释:“很多问题表面上是新问题,骨子里还是老问题。”(《叶圣陶语文教育论集·序》,中央教育科学研究所编,北京:教育科学出版社,1980.1)例如,关于学生的语文学习由被动变为主动的问题,新课程中的许多语文课出现了两种情况,一种是依然故我的姿态,整节课还是逐句讲解;另一种是全部放手让学生学习,教师不作为。这两种走极端的现象都是不顾具体学情的表现。而这些现象自语文独立设科始就被许多专家学者指出来了,一百年来竟然未能得到进步。这不能不引起我们的深思。

我向来认为语文学习的目的就是“掌握语言艺术”。要让学生学习并掌握语言艺术,就需要去研究课堂情境中学生语言艺术学习经验的发展状态,也就是关注课堂中的学情。教师逐句讲解,学生只能获得一些关于语言学习的知识,并不能获得运用语言艺术的经验,因此教师就必须组织学生开展语言学习活动,让学生在活动或实践中逐步形成或改组自身的经验。要让学生的有效学习得以发生,教师需要密切观察每个学生的学情,不足的要帮其完善,错误的要及时帮其改正。这样,学生的学习才可能变为主动,其语言艺术的运用经验才可能形成。同样,在课堂上完全放手让学生自学的做法实际也是不顾学情的表现,因为学生毕竟是未成熟的学习者,他们的语言艺术经验是很欠缺的,他们在自学过程中形成的语言艺术经验有些是正确的,也有些是错误的,对有些错误的经验他们自身是难以发觉的,很多时候往往还可能把错误的当作了正确的。所以这个时候是需要教师去观察与分析,因应具体的学情开展教学活动。

正是在这个程度上,我认为本书重构的“学情视角”对改进语文课堂教学实践具有重大的意义。它将帮助一线教师在日常语文教学实践中获得

正确的学情视角,进而在“正式的课程”与“学生经验的课程”之间找到一个平衡点,从而对自身的“教”加以正确的定位。

只有自身的“教”摆正了位置,教师才可能有更多的时间和精力去为学生的“学”创造更多的机会,这样,学生的学习方式才有可能得到转变。

当然,本书也留下了许多需要进一步加以探索的问题,有待作者的继续研究。例如,在“学习起点”分析的论述方面,对问题与现状研究得非常深入,但对如何开发有效的策略提升教师的“学习起点”分析能力方面研究得还不够,需要在实践中进一步结合具体的课例提炼出具有较高信度与效度的分析策略或模式。又如,在对学习结果中蕴含的学情加以分析时,指出了语文课堂教学中存在的作业评估功能的丧失现象,但如何引导教师结合具体的课例增强作业的评估功能,则言犹未尽,未能在借鉴国外有关语文作业研究先进经验的基础上开发出较为具体可行的语文作业评估方法。

隆升是一位非常勤奋而又严谨的学者型教师,读博士之前已经有了十五年中小学教学实践经验,获得博士学位之后又在中学任教了两年,我相信他一定会把书中这些未来得及深入探讨的问题作为今后继续研究的目标。令人高兴的是,他现在虽然已经进入高校从事语文课程与教学论的研究与教学,但依然保持着“紧贴实践”的研究习惯,与中小学语文教师打成一片,每周都抽出时间坚持深入课堂一线,或听课,或亲自上研究课,或与中小学师生交流,他已经在高校理论界与中小学实践界之间拓展出一个研究平台,我相信他在这样一个融通了理论与经验的平台上一定会获得更宽广的学术视野,为语文学科的建设提供更多的学术成果。

是为序。

2012年5月

序 二

王荣生

陈隆升是来自中学一线的博士生,读博士之前已有十多年的中学语文教学经历,所以其选题的现实针对性比较强。他选择了一个相当具有挑战性和发展前景的论题。记得当初和他讨论这个选题的时候是在从上海到深圳的飞机上,他介绍了自己的研究经历,希望从“学情视角”对语文课堂教学进行研究。我认为这个选题非常有价值,但做起来会很辛苦。所谓有价值,就是这个选题研究的成果可以为广大语文教师配制一副“眼镜”,让教师看到以往所看不到的“学情”,从而可以真正依据学情开展有效教学;而所谓的辛苦,是指这样一个选题不是躲在象牙塔内可以完成的,需要在课堂实践中完成。后来,他能够不畏艰辛,在选题之后的相当长一段时间里一直沉浸在中小学课堂一线,通过观察、访谈、问卷等有效工具获取了大量一手资料,最终如期完成了这篇学位论文。这让我感到欣慰。

本书是在其博士学位论文的基础上修改而成的。我认为这本论著的突出特点有以下三方面:

一是在“方法”上的突破。本书采用了实证的研究方法对语文课堂中的学情问题加以研究,既对已发表的教学设计个案加以统计分析,又对现实状态中的教师与学生进行了问卷调查与访谈,得出了较为可信的研究结论。这在语文教育研究领域是一大突破。我们以往的语文教育研究更多的是源自汉语言文学专业方面的文献研究法,这种研究方法制约着我们对语文课堂“教学问题”的深入探索。我曾在许多场合说过,港台和国外学者

常常看不懂我们的语文教育研究成果，主要原因就是我们的研究不太讲究方法，缺乏一个同行可以交流的公用平台，太多的成果是以“我主张”、“我认为”的表态形式呈现，缺少了最基本的证据链、信度与效度检验。语文学科百年来其专业化程度饱受质疑，也与方法意识淡薄分不开。只有方法科学，才能保证结论可信，本书在研究方法上的自觉追求无疑带给我们许多新的启发。例如书中有一节专门研究语文教师的“学情分析”状况，首先选取了从1999年到2008年语文教育类五大杂志（《语文学习》、《语文教学通讯》、《中学语文教学》、《中学语文教学参考》、《语文建设》）上的相关资料，这五本杂志在十年间，教学设计、课堂实录、教案说课备课等，共有605个样本。他对这605个样本进行了分析，把材料里提到“学情”的或者说到学生情况的，筛选出来，共115个。然后，对这115个案例进行了比较详细的分析，得出四个结论：

1. 做过学情分析的教学案例不多，在备课中进行学情分析的教师更少。
2. 了解学情的手段比较简陋，基本上是一种经验似的判断。
3. 学情分析的过程比较粗糙，基本上是三言两语，只见判断，不见分析，只见结论，不见过程。
4. 学情分析的深度很不够，很多学情分析是一种浅度的描述，是一种印象的判断。

应该说，了解学情的提法，并不是全新的。在以往，我们教师对了解学情的重要性或多或少是有所认识的。语文教师的备课，过去也有“三备”的说法——备教材，备学生，备教法。但是，在以往的教学设计和教学中，我们教师是怎么了解学情的呢？了解的是什么样的学情呢？所了解的学情，同教学设计、同教学内容的选择、同教学方法的组织、同课堂教学发生了怎么样的关联呢？这方面的研究，我们以前做得比较少，也不太了解。或者说，我们以前的研究更多的是一种零星的个人见解或经验总结。而本书因

为采用了实证方法,就让我们看到了其中更多的带有普遍性的东西。

二是对“常识”问题的辨析。本书选取了语文课堂“学情视角”中诸多常识性问题来展开研究,深入细致地辨析了这些常识性话语,并揭示出“常识”中包含的似是而非的成分。例如对“学情”与教学内容的关联性问题的辨析,作者认为教师对学情的分析常常流于“空泛”,其中最重要的原因是把“学情”与具体的教学内容割裂开来处理,导致在选择与确定教学内容时忘记了学情,在学情分析时忘记了教学内容。这应该是切中了“学情分析”的要害。我们说,了解学情并不是指对学生的情况泛泛而论,而是要针对某一篇具体的课文,去探测学生的学习经验——哪些地方读懂了,哪些地方没读懂,哪些地方能读好,哪些地方可能读不好。在和教师的接触中,很多教师都说,“我们的学生很差的”。我往往就问:“差在哪里呢?表现在什么地方呢?对这篇课文来说,他的差是什么意思呢?”教师们往往语焉不详,很难说出个一二三来。学情的分析,如果不是具体到每篇课文学生所具有的学习经验、他们已经懂了什么、已经能读出什么、他们还有哪些不懂、还有哪些读不好或感受不到,实际上等于没有做过。辨析清楚了这个问题,我们就会发现,在学情分析上困扰我们的许多难题就会迎刃而解,学生的学情,并不是不可捉摸的。学生的学情,除了调查等了解的途径之外,通过不同体式的文章应该怎么读、读什么的文本分析,也是可以在备课时事先估量的。

又如书中对语文教学技巧中蕴含的“学情”问题所作的细致辨析。阅读课中的“拟标题”已经成了一个常识性小技巧,广大语文教师都在课堂里加以使用,因为它可以激发学生的学习兴趣,调动课堂气氛。但大家对其合理性并没有加以关注。作者在书中选取了名师课例中的“拟标题”技巧个案,从“学情”视角出发,运用相关学理加以剖析与比较,揭示了“拟标题”技巧的来龙去脉以及其中所隐含的错误做法。这样的辨析无疑有助于破除广大教师心中对“方法与技巧”的盲目崇拜。

有人说,科学研究的功能是把常识中正确与错误的内容区分开来。本书用了大量的篇幅去做这项最基础的研究,可见作者的良苦用心。

三是追求“经验”与“学理”的融合。作者的研究立足于语文教师的课堂实践,在对大量课例分析研究的基础上提炼出分析框架,对教师在语文课堂中涌现出的大量学情分析经验加以学理分析与提升。所以本书没有深奥的学理推衍,学理融入了具体的经验分析中,通过鲜活的实践话语体现出来,这使得其语言通俗流畅,可读性强。

例如书中对学情视角重构的分析框架是以教师在教学设计、教学实施、教学评估三个层面中面对的三种不同学情——学习起点、学习状态、学习结果为基点建构的,这是对语文教师专业实践经验的整合。但其中贯穿始终的又是两个基本维度——学习需要与学习经验,这两个维度是有学理渊源的。整个构架把“经验”与“学理”较好地融合在一起,找到了学术话语与实践话语的平衡点。

总之,《语文课堂“学情视角”重构》在语文课堂学情视角研究方面作出了重要的探索,为广大语文教育研究者和一线教师深入理解语文课堂打开了一扇窗。但同时我们也要认识到,对学情的专业化研究我们做得还远远不够,要把关注学情、了解学情变成语文教师在教学设计中的实际行为,变成组织课堂教学中的实际行为,还有很长的路,还有很多的工作要做。

2012年6月16日于上海师范大学

引言

在专业实践的各种地形图上,有一块坚实的高地俯视着一片沼泽地。在这块高地上,易控制的问题通过应用基于研究的理论和技能而得到解决。在沼泽低地,棘手而混乱的问题无法通过技术手段解决。在这种情境下,具有讽刺意味的是:那些高高在上的问题,无论其技术意义多么重要,相对于个人或整体社会来说往往无足轻重,而在沼泽低地中存在着人们最关心的问题。实践者必须作出选择:他是愿意继续高高在上,按照通行的严谨性标准来解决那些对个人或整个社会来说无关紧要的问题,还是愿意屈尊于充满重要问题但并不严谨的探究的沼泽地?^①

舍恩这段话是本书的思考起点。本书要研究的正是专业实践领域中这样一块充满着重要问题和不确定性的“沼泽地”——语文课堂教学。在这块实践者的领地上,是基于“教”来开展教学,还是基于“学”来开展教学,这个问题似乎早已被高高在上的“基于逻辑演绎的理论”所征服。然而,我们只要走进课堂现场去看看,就会发现,这个问题还远远没有得到解决。

按照陈桂生先生的说法,问题的根子似乎可以远溯到近代课程与教学论的起点。他认为,古代实行个别教学,单个教师同众多弟子分别建立单

① [美]舍恩. 培养反映的实践者:专业领域中关于教与学的一项全新设计[M]. 郝彩虹等译. 北京:教育科学出版社,2008. 28—29.

线的教—学联系,未建立弟子共同的学习进度,有可能因学而教,因此,古代的课程实际上是“学程”。在近代教育情境下,课程原则上不是从各个学生所“学”出发,而是关于同一学生集体中所有学生共同学习的范围与进度的构建;这种学习范围与进度的规定,又不以特定的学生集体的学习状况为前提,而是按照学科逻辑展开;任何一门学科又从属于学科系列,而一定级别类型的学科系列又由学校在整个教育系统中所处的位置决定。这样的课程,主要是甚至只能是“教程”。“教”的本义在于指导“学”,最终达到使学生“虽离师辅而不反”,才堪称为“教”。相对于古代的“学程”,近代课程近于“教程”,导致“教”游离于“学”,“学”游离于“用”,确是从娘胎里带出来的先天缺陷。到了现代,教育日益制度化,传统课程的缺陷更加突出,课程同变化了的现代社会条件与觉醒中的学生自我意识相悖,成为不可忽视的问题。^①

由于“先天缺陷”的影响,在现代教学论指导下的语文课堂教学从独立设科起,目光就是投向“教”的目标、内容与方法。我们只要翻开专门研究语文教学的各类语文教学法著作和教材,就会发现这种状况似乎已经成了天经地义的事。如下的表述,我想直到现在仍然是会得到普遍认同的:^②

中学语文教学法的主要研究对象可以归纳为如下三类问题:

(一) 它的性质是什么? 应该确定哪些目标? 这是个语文学科设置的必要性和重要性问题。对此作出回答,就构成了语文教学的本质观和目的论。

(二) 什么内容和内容组织才符合目标的要求? 这是个语文学科存在的客观性和实质性问题。对此作出回答,就构成了语文教学的内

① 陈桂生.“教育学视界”辨析[M].上海:华东师范大学出版社,1997.113—114.

② 朱绍禹.中学语文教学法[M].北京:高等教育出版社,1988.1.

客观。

(三) 通过什么程序和运用什么方法才能最好地实现目标? 这是个语文学科存在的合理性和有效性问题。对此作出的回答,就构成了语文教学的方法论。

这三类问题也可表述为:为什么教语文;教什么样的语文;怎样教语文。

这样的表述自然是不错的。因为这是指导教师进行教学的“教学法”教材,其目标指向的是教会教师如何“教”。但教师的“教”不是一项自在自为的活动,其目的是“教”学生“学”语文。因此,从“教”学生“学”语文的视角,我们可以读出朱绍禹先生这段话中“教”之后的“空白与缺省”,如最后一句话:

这三类问题也可表述为:为什么教()语文;教()什么样的语文;怎样教()语文。

这里的“空白与缺省”处应该是指“学”,但“教”的在场遮蔽着“学”,“学”成了一种在场的“不见”。从对语文独立设科以来研究文献话语的分析,我们发现有许多学者和教师力图使“教”所遮蔽着的“学”得到敞明。使“学”得以敞明的方式有两种,一是“补充”,即:

这三类问题也可表述为:为什么教(学生学)语文;教(学生学)什么样的语文;怎样教(学生学)语文。

如叶圣陶提出的“教是为了达到不需要教”,我们可以补充为:教(学生学)是为了达到不需要教(学生学)。

二是“替换”，即用“学”替换“教”，可以表达为：

这三类问题也可表述为：为什么（在教师指导下）学语文；（在教师指导下）学什么样的语文；怎样（在教师指导下）学语文。

如王森然所说的：“实在说来，只有如何学的方法，没有如何教的方法。所以，国文教学种种方法的拟定与实施，无非为‘使学者如何去学’的一个问题谋比较适当的解答。”^①

两种方式表达的都是对“学”的诉求。无论是“补充”还是“替换”，并不意味着表述的对象所指已经改变，话语的主词仍然是教师。通过话语改写是为了把近百年来在“教”之下潜藏的“学”或者说是把被“教”的在场所遮蔽的“学”拖出来，使教师的“教”获得另一种立场——学生“学”的立场，力图表达的是教师对学生“学”的理解。说到底，离开了学生的“学”，教师的“教”既难以理解，也难有作为。换句话说，我们不厌其烦地对朱绍禹先生的这句话加以阐释，是为了使教师的“教”的含义更加明确，即尽管教师为了顺利地“教”，需要作相当多的自身素养的准备，但这些准备毫无疑问都是指向学生的“学”的。诚如王森然认为的：教者的行为目的并不在“教”的本身，而在于“学”；“教”的真义不是“使教者教”，而是“使学者学”。也正如王尚文先生引用海德格尔的有关论述所指出的：教学的本质就是——“让学”，“教”就是“让学生学”语文。^② 或者像于漪老师所说的：^③

教师要从习惯的从“教”出发的立足点转换到从学生的“学”出发，要充分考虑学生的实际，考虑他们想学什么，怎么学，学的过程中会碰

① 王森然. 中学国文教学概要[M]. 北京：商务印书馆，1929. 205.

② 王尚文. 说“让学”[J]. 语文教学通讯·高中刊，2007，（5）：15.

③ 于漪. 我和语文教学[M]. 北京：人民教育出版社，2003. 155—156.

上哪些障碍,怎样帮助解决,怎样才能使他们发挥积极性,让他们有主动学习的时间与空间,怎样才能挖掘学习的潜能,有所发现,有所创造。

问题的指向越来越清晰,语文课堂教学不应该是“教”的技能本身的展示与表演,而是一种以“学”为宗旨的实践活动。或者可以这样说,在班级授课制下破解语文课堂教学的难题,需要实现思考方式和实践方式的转向。这种转向体现在课程与教学理论层面主要是弥补其“从娘胎里带出来的先天不足”,而体现在课程与教学实践层面,则主要是“视角转换”,即从单纯以“教”为出发点的教学视角转换为以“学”为出发点的教学视角。

确立以“学”为出发点的教学视角,实际就是语文课堂形态的转型。这是语文新课程改革的最终期待。但从语文课堂教学实践的现状来看,我们距离这个最终期待还很遥远,转型期的语文课堂乱象丛生,学生对语文学习的兴趣越来越淡,具有挑战性的有效学习难以在语文课堂发生。通过研究,我发现问题的症结主要在于教师对于“学情”的漠视。空洞无力、贴标签式的“学情分析”成为了制约语文课堂有效教学的瓶颈。

我在从事中学语文教学15年之后,于2006年从中学语文课堂闯入专业研究领域攻读博士学位,花了三年时间致力于破解“学情分析”的难题。我爬梳了百年来的语文教育研究文献,在全国各地考察了数百节语文课,访谈了数百位教师与学生,沿着“学”与“教”之关联性路径逐步来到了“学情视角”的门前。从课例研究和课堂观察中不断获得的大量数据,越来越支持了我的一个假设:语文课堂重构应该从确立学情视角开始。从某种程度上甚至可以说,语文课堂重构就是学情视角的重构。

本书呈现的就是我对这一问题的思考与发现,我认为学情视角的语文课堂重构主要是一个实践问题,研究的过程中主要采用的也是实践研究方法,通过语文教师的专业实践来研究学情视角的重构。书中采用了大量的

课例来展开分析,这可能更便于广大语文教师结合自身教学实践来理解我的观点。

博士毕业后,我仍然行走在语文教学理论研究与语文教学实践之间,常常往返于理论与实践两种话语的夹缝中。我试图在这个夹缝中拓展出属于自己的一方天地。书中有一部分课例研究就是在我博士学位论文基础上的延续,其中可以看出我的努力与挣扎。我希望自己的研究能够整合理论与实践两种话语,更希望自己的书写能够达到“人人心中所有,人人笔下所无”的境界。

虽不能至,然心向往之。