

# 高中语文教材 主要文本类型教学设计

本书回答两个问题：教师面对语文教材的不同类型文本如何作教学设计；根据不同阅读学习对象的学生，同一教材文本如何设计不同的教学策略。这就是文本的规定性与教师的设定性……

魏国良 / 著

GAOZHONG  
YUWENJIAOCAI

ZHUYAO WENBEN LEIXING  
JIAOXUESHEJI



上海教育出版社

SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

# 高中语文教材 主要文本类型教学设计

《普通高中语文课程标准（2017年版）》指出，高中语文课程应注重培养学生的语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解等核心素养。本书以《普通高中语文课程标准（2017年版）》为依据，结合高中语文教材主要文本类型，从教学目标、教学重难点、教学方法、教学过程等方面进行了详细的教学设计，旨在帮助教师更好地理解和把握高中语文教材，提高课堂教学质量。

高国良 / 著

G A O / Z H I G U O L I A N G  
Y U W E N J I A O C H A I

ISBN 978-7-309-07111-1

# 高中语文教材 主要文本类型教学设计

魏国良 / 著

上海教育出版社

SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

## 图书在版编目(CIP)数据

高中语文教材主要文本类型教学设计 / 魏国良著.  
-上海:上海教育出版社,2007.2

ISBN 978-7-5444-0819-6

I. 高... II. 魏... III. 语文课-教案(教育)-高中  
IV. G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 011544 号

## 高中语文教材主要文本类型教学设计

魏国良 著

上海世纪出版股份有限公司 出版发行  
上海教育出版社

易文网:www.ewen.cc

(上海永福路 123 号 邮政编码:200031)

各地新华书店经销 太仓市印刷厂有限公司印刷

开本 890×1240 1/32 印张 12.25 插页 2

2007 年 2 月第 1 版 2007 年 2 月第 1 次印刷

印数 1—5,000 本

ISBN 978-7-5444-0819-6/G·0662 定价:25.00 元

(如发生质量问题,读者可向工厂调换 电话:0512-53522239)

**魏国良** 江苏常州人。上海市特级教师，上海市骨干校(园)长培养工程导师团导师，华东师大二附中首席教师。在构建和设计现代语文学科教育方面,具有深厚的理论研究和丰富的实践经验。已出版《现代语文学》、《现代语文教育论》等多本专著。

· 目 录 ·

1 / 前 言

25/ 第一章 现代诗歌类文本教学设计

- 一、基本思路 ..... 25
- 二、设计案例 ..... 28
- (甲)《雨巷》教学设计 ..... 28
- (乙)《春天,遂想起》教学设计 ..... 39
- (丙)《这也是一切》教学设计 ..... 50

60/ 第二章 现代散文类文本教学设计

- 一、基本思路 ..... 60
- 二、设计案例 ..... 62
- (甲)《世间最美的坟墓》教学设计 ..... 62
- (乙)《呐喊·自序》教学设计 ..... 74
- (丙)《把栏杆拍遍》教学设计 ..... 87

96/ 第三章 现代小说类文本教学设计

- 一、基本思路 ..... 96
- 二、设计案例 ..... 98
- (甲)《祝福》教学设计 ..... 98
- (乙)《最后的常春藤叶》教学设计 ..... 111
- (丙)《荷花淀》教学设计 ..... 121

132/	<b>第四章 现代或古代戏剧类文本教学设计</b>	
	一、基本思路	…… 132
	二、设计案例	…… 134
	(甲)《雷雨》教学设计	…… 134
	(乙)《罗密欧与朱丽叶》教学设计	…… 145
	(丙)《长亭送别》教学设计	…… 158
169/	<b>第五章 现代评论类文本教学设计</b>	
	一、基本思路	…… 169
	二、设计案例	…… 171
	(甲)《物种起源·导言》教学设计	…… 171
	(乙)《在马克思墓前的讲话》教学设计	…… 184
	(丙)《空间的美感》教学设计	…… 194
206/	<b>第六章 古代经传类文本教学设计</b>	
	一、基本思路	…… 206
	二、设计案例	…… 208
	(甲)《子路侍坐》教学设计	…… 208
	(乙)《齐桓晋文之事》教学设计	…… 219
	(丙)《劝学》教学设计	…… 230
242/	<b>第七章 古代诗词类文本教学设计</b>	
	一、基本思路	…… 242
	二、设计案例	…… 244
	(甲)《孔雀东南飞》教学设计	…… 244

	(乙)《琵琶行》教学设计	.....	256
	(丙)《永遇乐·京口北固亭怀古》教学设计	.....	268
278/	<b>第八章 古代史传类文本教学设计</b>		
	一、基本思路	.....	278
	二、设计案例	.....	280
	(甲)《秦晋崤之战》教学设计	.....	280
	(乙)《冯谖客孟尝君》教学设计	.....	290
	(丙)《廉颇蔺相如列传》教学设计	.....	301
312/	<b>第九章 古代辞赋类文本教学设计</b>		
	一、基本思路	.....	312
	二、设计案例	.....	314
	(甲)《归去来兮辞》教学设计	.....	314
	(乙)《滕王阁序》教学设计	.....	327
	(丙)《阿房宫赋》教学设计	.....	338
348/	<b>第十章 古代论议类文本教学设计</b>		
	一、基本思路	.....	348
	二、设计案例	.....	350
	(甲)《师说》教学设计	.....	350
	(乙)《六国论》教学设计	.....	362
	(丙)《陈情表》教学设计	.....	373
383/	<b>后 记</b>		



长期以来,人们对语文阅读教材的教学给予了极大的关注,进行着不懈的实践探索,力图改进语文教师阅读教学境况,唤起学生语文学习的热情,提高语文教材阅读教学的效率。毫无疑问,这一长期努力是有一定成效的。人们正在注意到,语文教材的课堂教学,不能仅以教师的一厢情愿,而是要从学生的接受需要与可能来组织教学。但是即便如此,整个语文教学似乎还没有从根本上改变耗时过多、效率不高的现状,而且更为重要的,学生对语文学习的热情还并未得到明显改善。原因当然是多方面的。其中之一,就是对学生语文学习的内在动力性机制似乎尚未明了。尽管外在的诸如教材篇目、教学要求、课堂教学氛围等进行了大量的调整或重构,但由于以上等原因,导致语文教学长期以来存在的问题仍然未能解决。

因此,探究并回答学生语文学习动力性机制的具体内容,基于这一内容的揭示相应地体现为教师的教学设计,这就是本书所要解决的问题——语文教材的学习指导与教学干预设计。考虑到语文教材所包含的文本类型很多,并且不同教材所包含的文本类型也不尽相同,这里仅是就一些主要文本类型阅读学习指导与干预所作研究的一些案例。

## 一、相关的几个概念

这里要对本书中所涉及的几个相关概念作一些界定,以建

立阐述、讨论的平台。

### 1. 文本类型教材

对于语文教材中所选文章的分类,以往使用的是“文体”或“体裁”一类说法。通行的主要是两种:教学体裁与文学分类。拙作《现代语文学》(上海教育出版社 2005 年版)“语体论”章已对这两种说法的问题作过解剖,这里不再赘述。本书使用“文本类型”的说法,是基于现代话语式文本与教材选文的发展。

#### (1) 文本

文本,《现代汉语》有关词条说它是“文件的某种本子(多就文字、措辞而言),也指某种文件:这个文件有中、英、法三种文本”;那么什么是“文件”呢?又说“公文、信件等;指有关政治理论、时事政策、学术研究等方面的文章”。其实,“文本”的“本”就是底本、信息载体,而“文”则是文字话语,文本是以文字形式出现的信息载体。

文本包括了一切以文字话语形式出现的信息载体,它的范畴比文学、文章更宽广,例如词典的词条,可能不一定是文章、也并非文学,但它负载了一定指向的信息,就是语文教育、学生学习应当关注的对象。这是符合现当代社会对人们语文阅读素养需要的。

#### (2) 文本类型

社会生活的各类媒体中出现频度较高、学生在未来社会活动中经常要遇到的一些文本,以其为研究的类型,探究其内在构成的特点、信息负载的解读方式,以便建立、完成社会交互活动。这就是文本类型教材学习指导与教学干预的关注点。

文本类型可以有不同分类方式。文学类与非文学类,这是大类;文学类依循传统的分类,诸如小说、诗歌、散文、戏剧之类;非文学类诸如新闻、访谈、座谈、报告、演讲、评论、告示等。也可以将现代文本与古代文本分开:现代文本如前所述,古代文本可以分史传、序跋、辞赋、诗词、论议等。对文本采取何种分类,主要考虑有利于教学、有利于构建种属关系以扩大教材有限文本涵盖面,即“举一隅而以三隅反”。

### (3) 文本类型教材

目前语文教材较之以往有更繁复的发展,不仅可供选择的种类多,教材主旨与编制方式不尽相同,所编配的教材文本也大相径庭;有的教材甚至同一单元中的文本形式也天差地别,这给教师指导学生进行文本阅读学习带来了一定的困难:社会生活中的文本是有类的,文本学习也需要从类出发来建立文本认知,这样变化无常的文本,如何去教与学?要走出文本教学困境,教师当然需要不断研究新文本,更重要的是对现有文本形式进行类化研究,以建立文本种属关系,这样才能以精当的研究去适应无限反复的文本。就本书而言,则是文本类型教材的研究。

## 2. 学习指导

与人们所习惯称说的“阅读教学”不同,语文教材阅读学习指导,是立足于学生主动阅读与教师适度指导。这是两种角色认定、角色任务:学生的研究性阅读学习与教师设计性教学指导。也就是说,没有学生的主动阅读,教师的阅读教学其实是在“做无用功”;而主动阅读是要借助教师遵循或发掘其动力性

机制的设计,赋予阅读以研究性、发现性,来推动学生阅读认知的深化与升华。

### (1) 学习

把阅读教学说成阅读学习,是对语文教材功能的重新认识。即一本教材要能唤起学生主动阅读,学生借助教材中文本阅读、导读的安排,能大致读懂文本。这就要求教材文本、阅读要求、导读设计等要具有可读性。这包含如下三层意思:其一,尽可能选择“能唤起学生主动阅读”的文本编制为教材;其二,文本阅读要求与学生阅读需要相一致,满足其认知发展的需求;其三,导读设计要能使原本不具有“唤起学生主动阅读”的文本具有这一特性,即赋予其可读性。建立在主动阅读前提下的教材文本教学,才是文本阅读学习。

### (2) 指导

教师的“教学”即本书所说的“指导”活动的指向是:对学生间不同认知水平、对文本中的阅读困难,对文本阅读认知的类化认识,以及对教材原来设计所缺乏的研究性或趣味性等。这些都需要教师的适度指导。其含义是:通过教学设计、干预唤起学生主动投入文本阅读学习。它不是以往教学中的教师“给予”,即给予某一知识或知识系统,给予某一构成或某种评价等等;而是“赋予”,即赋予由于种种因素致使可读性差的文本,具有“唤起主动阅读”的特性,赋予基于已知认知的未知可探究性、发现性,赋予不同认知水平的学生以挑战性阅读要求,赋予阅读中的困难以研究破解性特征,等等。

## 3. 教学干预

教学干预是教师对学生教材阅读学习过程的配置、组织、调整、评价等活动,是教师的教学行为。干预,就是影响或使其变化。教学是三个变量的综合:学生的自变量、教师的干预变量、学习效能的应变变量。假如应变变量的预期或达成是设定的,那么自变量越大,干预变量就越小;反之,干预变量越大,自变量就越小。可见,最佳的教学行为是最小的干预,而最小的干预是不露形迹的教学行为。问题是最小的干预发生在何处呢?

### (1) 组块式教学

这是对教材进行预处理的干预行为。由于并非直接将学习要求施加于学生,因而属于“最小”。组块式教材预处理,是根据教材文本的特点与学习的要求,另外选择适合文本,使之与教材教学文本组合起来,构成一个教学组块,例如前课文、主课文、后课文,或者说前研究、主研究、后研究等。其中,主课文是教材教学(学习)主要文本,前课文是借以完成主课文教学(学习)的引导性文本,后课文是深化主课文教学(学习)的延伸性文本。三个文本组合为一个块状教学(学习)对象,其好处是将一个孤立的教(学)扩展为一个有一定深度、有一定联系的有机构成,有助于推动学生阅读认知的深化与升华。

### (2) 诱导式教学

将直接施加的阅读教学要求转化为情景的、问题的或任务的活动。学生在参与情景活动、问题研究或实现任务预期中自然而然获得对阅读教学要求的主动认知。应该说,这也是“最小干预”。当然,并非所有诱导都是“最小”的,例如知识的、系统的、结果的、权威的、魅力的等也是一种诱导,但给予的教

要求或施加的教学影响可能不一定就是最小的。

#### 4. 教育设计

设计是一种高级思维活动,这种活动旨在影响或改变目标物的形态、认知或能力的特征。设计也是一种可以物化的行为方式,即通过文本、图示形式将构想转变为可视的外在形式。语文文本阅读教学设计属于教育设计,即将一个文本的有效解读、评价或鉴赏作为教育指向,借助一个积极教学(学习)方案来使得构想转化为阅读素养的现实。对于任一文本的教学(学习)至少有两种设计是必不可少的,即指导设计与干预设计。

##### (1) 指导设计

这是对学生阅读学习活动或过程所作设计。这一设计既考虑一个学习流程,也关注一些学习活动。前者如前课文学习、主课文学习、后课文学习,从教学文本的配置而言,属于文本组块,而就学习过程而言,就是一个有机的学习流程。后者如学习诱导方式的调用,就可能是通过活动来体现的;而对于组块式教学来说,依次经历的三种学习就是活动设计。

##### (2) 干预设计

干预也需要设计,就是试图将以往课堂中常见的教师随机式、经验式、评价式、直接施加式等的干预转变为预期的、隐性的、有机的方式。前者源于教师自身,不易被当代学生所接纳;后者源于学生的主动阅读学习,是顺势的、引领的、启动或激活的学习动力,学生易于转化为有效的学习行为。教学干预设计可以单列,也可以在阅读指导设计的“目的”、“方法”、“指导”环节中予以体现。

## 二、阅读教学(学习)的诱导方式

诱导,教育心理学是指通过某一诱因来引导人的认识趋向、行为方式或活动。阅读教学的诱导,是通过影响学生文本阅读内在或外在因素的开掘,来引导学生主动阅读学习。文本阅读教学(学习)的诱导有多种方式,其适用对象以及最终产生的近景或远景的阅读学习效能,对阅读素养的影响来看,却大相径庭。从教师诱导学生实施阅读学习所借助的中介来看,有文本的、知识的、人格的与策略的三种,

### 1. 基于文本的诱导方式

文本本身蕴藏着唤起学生学习需要的主动性特征,如果有意识选取或开掘其中能带来学生阅读“主动性”的特征,就能收到事半功倍或者最小干预的教学效果。

#### (1) 适合性阅读

适合一定年龄阶段学生阅读的文本,本身就蕴含着启动阅读学习的动力。在这里,文本“适合”的含义是指与学生认知发展水平相当、与群体性需要取向较吻合、有获得共同认可的可读性。例如,形象思维发展阶段的故事、传说、童话等的阅读,介于形象、逻辑思维阶段的寓言、诗歌、散文、讲演等的阅读,逻辑思维发展阶段的评论、报告、质疑思辨性作品等的阅读。这是从认知发展垂直分布上说的。从认知发展的水平差异上说,同一个学生群体,阅读发展会有不尽相同的水平或个性偏好。例如,由性别影响的偏好上看,男生更多地喜欢理性、思辨性、竞争性、写意性文本,女生似乎更多地喜欢感性、情趣性、内省

性、工笔性文本等。而家庭不同文化品位,也会对学生的阅读取向上的差异给予潜在的影响,比如喜欢阅读政论、新武侠、科学幻想、游记等作品。

就语文教学来说,适合性阅读是说学生适合阅读什么、适合提供何种文本以获得较高的主动阅读认同。根据这一诱导方式,教师无需指令性要求就能唤起学生的阅读行为,诸如主动获取、相应解读。

## (2) 背景性阅读

“背景”相对于当前而言。背景性阅读的含义有三:既往曾有过的阅读经历、现时无明确指令或要求的随意浏览、指向一定任务解决的必要规定阅读。这三种含义构成了三种不同的阅读诱导方式。

对于教师指导学生完成当前教材文本阅读而言,三种背景性阅读中,第一种属于基础性阅读,即对解决当前教材文本阅读问题可以依凭或调用的阅读积累,可以大大弱化解读难度,从而降低教师指导阅读的分量。第二种属于随意性阅读,也称之为积累性阅读,即非急功近利而是指向未来的阅读。由于毫无阅读要求或解决问题的压力,阅读心理或行为比较放松;但也因为如此,难以获得阅读主动性、执著性或近景效应。第三种属于准备性阅读,是指向问题解决的,带着一定的“功利”性色彩,易于唤起学生的被动学习心理。如何使语文教学中这种必不可少的准备性阅读心悦诚服地为学生接受,变成为自主性阅读要求,这就需要教师通过阅读设计来推动被动向主动转换。



### (3) 联系性阅读

如果所选文本能够唤起已有的阅读,能启动阅读认知的深化,这样的文本阅读学习,也就具有较强推进阅读的动力。这也就是联系性阅读的含义。

对于语文教学来说,将当前阅读问题置于以往或已有阅读之中,会因为曾有阅读的回应、共鸣效应,使之变得“熟悉”而有回味,这也会使当前阅读问题本身带有亲和性、咀嚼性。通过“勾连”而推进相关阅读,使整个问题解决呈现网络化,带上了一种探究、游戏趣味,同样很容易唤起学生的拓展阅读。阅读认知的深化,是指将当前阅读问题解决与较高达成目标相联系,即阅读的联系水平有指标可度量,学生能自主把握、评价阅读深化的程度,这种自我掌控能唤起学生阅读的主动性。

### (4) 迁移性阅读

这其实是一种运用、检验性阅读,即将通过阅读所获得的认知置于新的文本中,判断认知的类化、泛化水平。新的文本会有新的主题、主旨、结构、手法以及语言表达,学生能否将已有阅读的认知解决新文本阅读问题,既可以推断其原有阅读是否具有类化特征,也可以判断其已达到的类化水平。对某一文本类型的类化认知一般是从“个”向“类”的抽象过程,需要许多“个”的分析、综合、抽象、概括才能实现“类”的飞跃,而一经获得了类化认知就能解决这一文本类型的相类问题。泛化是将基于某一文本类型的类化认知扩大到其他文本类型,通过其中相关性联系解决与某一文本类型相类的阅读问题。如果说类化阅读是聚合,那么泛化阅读就是辐射。