

华东师范大学跨世纪学术著作出版基金资助

语文教师 课堂行为系统论析

课程教学一体化的视点

区培民 著



华东师范大学出版社



语文教师
课堂行为系统论析
课程教学一体化的视点

区培民 著

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

语文教师课堂行为系统论析：课程教学一体化的视点 /
区培民著. —上海：华东师范大学出版社，2001. 12
ISBN 7-5617-2745-3

I. 语... II. 区... III. 语文课-课堂教学-教学研究-中学 IV. G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 067668 号

语文教师课堂行为系统论析

——课程教学一体化的视点

著 者 区培民
特约编辑 徐谓荣
封面设计 徐谓荣
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
市场部 电话 021-62865537
传真 021-62860410

http: //www. ecnupress. com. cn
社 址 上海市中山北路 3663 号
邮编 200062

印刷者 上海新文印刷厂
开 本 890×1240 32 开

印 张 7.5

字 数 180 千字

版 次 2001 年 12 月第一版

印 次 2001 年 12 月第一次

印 数 3100

书 号 ISBN 7-5617-2745-3 /G · 1341

定 价 20.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

引 论

一、语文课程发展中的教学与教研

作为中学主干课程的语文学科,由于自身的教学目标基础性/能力养成应用性/文化涵容广泛性/学力要求多元性/效应回馈延时性等特点,多年来,始终是我国基础教育课程、教材、教法的研究重点和改革难点之一。随着国际社会课程现代化的推展,作为母语教育课程的语文,受到了日益严峻的挑战:它的形态和功能需应对的不仅仅是其他平行学科课程进步革新的情势,还有社会进化所提出的种种新的诉求;它的开发和发展与自然科学学科一样,面临着后工业社会“信息增殖”下“课程超载”的负性情势;它的实践过程和实施品质,在遭遇社会文化隐性干预的同时,又深受教师人文学养和职业技能的显性制约。语文——一方面,课程走向现代的努力不断付诸“物化”,尤其以课程结构和课程标准及教材的改造为最;另一方面,实际的课程——以教学为主要“事件”的“课堂课程”,又在传统和现代之间徘徊,传统的实践方式在被忽略/批评/拒否中式微,基于准则的现代实践方式,还尚未找到或确认功能有效的基本行为模式和一般行动策略,甚至仅止流于对传统皮相的背离。而在语文的教学研究领域,与课程、教材新变相应的理论探索和实践论析还不尽如人意。具体反映在:研究者习用并擅长于文献的研究,不甚习惯于行动的研究;“研究会系列”的高校本位教研强势,“教研室系列”的中学学校本位教研弱势;泛学科的、宏观的理念阐释多,学科的、微观的过程分析少;强调改善学生行为的同时有所轻视改善教师行为;对课程理想/价值的阐发强于对课程实现过程可能性的指证,等。上述情形一定程度上掣肘着课程教材的现代变革,并妨碍着教学科研在实践中的

可持续发展。

近年的实践研究表明,语文课程的成功开发和实质性进步,就其“课程编制”的侧面而言,主要取决于语文学科/语文教育的研究进展和成果、编制者的意识和技术;就其“课程实施”的侧面而言,主要取决于课程政策、课业评价制度;就其“课程实现”的侧面而言,则主要取决于校本教研和教学过程与教师行为素质。相对目前语文学科“课程编制”的革命性和语文学科“课程实施”的进步性,语文学科“课程实现”的不应性较为显在,它可能或已经在事实上成为了语文学科课程发展的“瓶颈”。

二、语文课程发展中的课堂与教师

为保证语文课程的成功开发和实质性进步,实现语文课程目标向语文教学目标/课堂目标的衍化,实现语文课程文化与语文教学文化/课堂文化的转译,亟须构建相应的教师课堂教学实践体系,并以这个体系构建“教学中的课程”。全书试图以“行动研究”和“微格教学研究”的方法、方法论,从课程教学一体化的视点,探讨语文课程向语文课堂教学实践转化中教师有效行为这一主命题,并兼及校本研究(包括校本的教师继续教育)的普适研究模式和基础操作形式的子命题。

(一) 教师课堂行为作为课程组织、教材实施和学习指导的活动情态,是教师在教学过程中,根据教育教学原理和具体实施过程的内外关系,在个体的经验及个性、习惯影响下,对实施中的诸多可操作因素进行择别、组合、运用和监控的工作行为;它通常是通过教师的语言和默语言、教法和教学程序、情绪和情感等活动化地外显的。教师行为包含了教师对校内外、课内外相关教育教学因素的职业态度、文化观念、学科觉识、技术理解、心理调适以及将它们转化为外显行动的能力。在教师行为与课堂教学质量论域,有两大基本范畴:

第一是静态的研究。这是理想的期待的范畴,这类范畴旨在揭

示教师课堂活动的普遍规律,找出期待结果与必要条件的一般关系。第二是动态的研究。这是现实的改造的范畴,这类范畴旨在发现教师在具体课堂情境中的活动功能,解释实际问题与可能条件的个别关系。把握第一种关系有助于理解课程对于课堂教学行为及行为目标/方式及方式形态/资源及资源利用的要求,利于课程的教学化。而对第二种关系的把握则有助于理解课堂教学对于课程的删改—补益/消解—创造/误读—辨正等影响,利于规避教学与课程疏离或悖反的风险。

(二) 课堂教与学施事体系中的教师行为作为课程的再组织系统,它的功能和样态对于学生行为子系统的运作起协调整合/导向規約的先决作用,课堂上即时/实时的教师行为是课堂上学生即时/实时行为的动因(之一)、元行为、凭借物、参照系。课堂教与学内容体系中的教师行为作为教材的再生产系统,它的职能和策略对于学生课业习得和能力养成具“第二教材”的传媒作用——提供直接经验/创设间接经验和体验情景/赋予教材以更多可能性,它往往成为教材教学化、活动化的充分必要条件。在认定语文教师课堂行为作为“系统”的特点的前提下,从课堂表现几率、课堂表现效应、课堂表现功能、课堂表现可能等角度,考察教学活动中的、学生学习和课业中的、教本中的、课堂文化中的语文教师的课堂行为,概括到如下特质:语境性——“语言和言语”作为涵盖所有广义的教学信息的、上位的教师行为;拓展性——“讲解”作为呈现知识、衍化教学资源的教师行为;策略性——“问题”作为制造教学事件“抓手”的教师行为;主导性——“作业组织指导”作为学生本位的学习活动中的教师行为;基础性——“课堂设计”作为原理的、预行动的、细分的教师行为。由此推论,从语文学科特质出发的语文教师课堂行为系统包括五大类别教学行为:1.语言/言语行为;2.讲解行为;3.问题编拟和问题解决指导行为;4.学术作业的组织指导行为;5.课堂目标/过程/行为设计。将语文教师课堂教学行为作为一个系统,也就是着眼于它们各自的

教学效能之间的课堂联系,着眼于它们各自的技术专长在课程教材和学生活动中的相辅相成条贯相通的关系,通过它们在具体的学生、教材、(课内外)文化、课业活动等情境中的技术方式组合、教学职能互补、功能指向配伍等各种设计创意,可以产生多种有效的课堂行动模式,并可能使种种变式具一定的整体大于部分之和的优势。

三、立论指向和论析构架

(一) 全书分别从课堂上的课程与教学的关联,课堂教学任务的结构,课程内容的课堂呈现,教材文本与“教师文本”,课堂的课程文化和社会文化背景等课程教学一体的视点,对语文教师课堂行为体系的五大部类进行行为目标厘定、施行过程描述、方法观念辨正和个案评析,对教师课堂行为中影响课程实践的重要因素进行概括评价;在对教师行为的描述性表征和理论性表征的观照探究中,思考课程开发中教师行为的种种可然与必然;从宏观、微观的角度以及现时实际操作的层面,提出课程向实践转化中的语文教师课堂行为对策和行为技术要求及行为研究的指向。

(二) 各章论析构架

1. 教师课堂行为基本形态的教学论研究

- 课堂行为的一般学科特征
- 课堂行为的期待功能

2. 教师课堂行为现状调查研究

- 现实问题的陈述、确认
- 现实问题提示的行为研究向度

3. 情境中的课堂行为——课程教学化研究之一

- 个案—行为过程的描述性表征
- 个案—行为效应的理论性表征

4. 行动中的课程——课程教学化研究之二

- 课程呈现、组织的情状

- 课程实现、拓展的情状

5. 推进课程的行为——课程教学化研究之三

- 行为素质的观念
- 行为实施技术/条件/目标/策略
- 行为优化的对策

目 录

引 论	1
第一章 课堂语言/言语行为	1
第一节 语言/言语行为:语文课程人文性和科学性	2
一 语言/言语与课程人文精神的活化	2
二 语言/言语与学科语境的优化	12
第二节 教师语言/言语行为:语文课程生成性	27
一 作为“中介语言”的功能	28
二 作为“潜在课程”的功能	33
第二章 讲解行为	38
第一节 讲解行为:学科教学方法的扬弃和发展	39
一 讲解行为——选择还是淡出?	39
二 “有意义言语学习”视角的审视:选择的价值之一	40
三 现代传播学视角的审视:选择的价值之二	45
四 讲解的语文学科实践观点辨正	50
五 讲解的负效应与消长可能	55
第二节 讲解行为:范式功能与影响行为的变量	60
一 语文讲解的基本范式——样态与功能	60
二 影响语文讲解行为的主要变量	72
第三章 问题编拟和问题解决的指导行为	79
第一节 提问行为的功能:语文教学价值的发掘	80

一 提问的强化和满足动机功能	80
二 提问的启发和优化心智功能	84
三 提问的评价反馈功能	88
第二节 问题的水平层级:语文能力细分与操作	90
一 认知性问题	91
二 理解性问题	93
三 评价性问题	94
四 创造性问题	96
五 四级阅读水平问题的同文本教学案例	98
第三节 问题编拟策略:语文课程内容的再组织	101
一 逻辑明晰,目标确切	102
二 问题“有意义”	104
三 启发性	109
四 有序循序	112
五 问题隐性	117
第四节 发问形态:课程内容转向学习内容的契机	118
一 发问语言	118
二 发问对象	121
三 发问频率	122
第五节 问题解决指导的实施:获取意义的课程过程	123
一 问题解决指导行为与指导的程式	123
二 问题解决指导行为与指导的观念	127
第四章 学术作业的组织指导行为	132
第一节 课堂讨论:课程的社会性过程	133
一 讨论对于教学发展的意义	134
二 讨论对于课程发展的意义	136
三 讨论对于学生发展的意义	137
第二节 讨论形式和组织指导:构筑社会性教学形态	142

一 全班讨论	142
二 小组讨论	146
三 专题讨论	147
四 辩论式讨论	149
五 讨论的设计和评价	151
第五章 课堂目标/过程及行为设计	161
第一节 课堂设计的特质:课程设计的行为化	163
一 教学过程的启动环节和保障机制	163
二 淡化时间数量/活化空间质量	165
三 学习行为预期和具体化	166
第二节 课堂设计的条件分析:课程实施的概念体系	167
一 教学内容分析	168
二 教学任务分析	170
三 教学综合变量分析	172
第三节 课堂设计的原则:语文教学中的课程	175
一 内容的设计原则	175
二 课堂结构的设计原则	182
三 教法的设计原则	184
第四节 课堂设计的实施要略:课程与教学的交互适应	189
一 课堂教学目标	189
二 教学策略	207
三 教学评价	216
主要参考文献	219

第一章 课堂语言/言语行为

课堂语言/言语行为是教师用于传达教材信息和组织学习的有声语言行为(包含部分“默语言”作为辅助语言),在课堂活动中,从“课程过程的教学”观点视角可以把它看作是一个活化课程内容、创设“潜在课程”的言语行为系统。将教师的课堂教学语言分为语言(language)和言语(speech)行为两个部类,一是基于微观考察研究的需要——便于描述、指认和有针对性地改进;二是基于课堂教学语言的特征——既是静态的句子/句群/语段等语言符号的形式构件,又是动态的信息转换/情感诉求/人格表现等意蕴传播的言语过程。教师的教学语言既需具学科共同性的、纯正的语言形态,又需有个人风格性的、灵动的言语情态。两者之间的关系可以概括为抽象的一般学科规则与具体的个体能倾行为的关系。

课堂教学语言既是教育教学媒介,又体现教师的课程理解和实施能力。通常认为,教师的教学语言水平“在极大程度上决定着学生在课堂上的脑力劳动效率”,^①直接影响到学生的学习能力和智慧发展水平,同时,教师的教学语言水平亦直接关系到学生的学习心理和个性发展水平,又在一定程度上影响着学生课堂情感活动的质量。教师的课堂语言/言语行为,是达成教育目标的充分必要条件之一。

在肯定关于教师课堂语言/言语行为的基本教学价值或一般预期功能的前提下,本论域有如下实践命题引起我们的思考:

- 语文教师课堂语言/言语行为的现状与优化策略;
- 语文教师课堂语言/言语行为的情态水平,对学科教学过程以

^① 苏霍姆林斯基《给教师的建议》下册第289页,教育科学出版社,1981年版。

及课程价值的影响;

• 课程开发对于教师课堂语言/言语行为的期待及其功能再开发。

第一节 语言/言语行为:语文课程 人文性和科学性

一、语言/言语与课程人文精神的活化

语文课程作为人文学科之一,以它教学内容载体——文本的特质,成为基础教育各门课程中最富人文价值的科目。如果说语文的工具性价值在于培养人的语言形式的应用能力,那么语文的人文性价值即在于养育人的气质、情操、境界等情感能力。语文课程的人文教育价值并不指向知识性、技术性、实用性,它的价值实质是其“精神性”。^① 语文课程的人文目标的实现过程,不同于和不同步于其工具目标的实现过程,后者是一种可记忆、可操练、可“物化”、可测量、可重复、可复现、可观察的知识技能习得过程,这一过程较多依赖教与学的经验和教与学的功利动机来完成;前者却是一种非“物化”、不可操练、难以测量的情感意识养成过程,这一过程更多借助主体的体验、感悟、被唤醒来建构。因而,就语文课程人文目标的达成而言,在师生共同面对的文本面前,如何把生机勃勃的意义从“死”的文字中“活化”出来,感受、体认其中的人文内蕴、精神气息,便成为师生的共同课题。而精神资源的非传习性则使教师被赋予了“活化”的主导者的角色使命:“教师要在这些具有‘文化意义’的世界里通过自身的语言的表述进行再创造”,^② “将文字还原为言说,将死的文字转化为

① 张祥云《人文教育特点新探》,《高等教育研究》1999年第6期。

② 陈菊先《现代文化中的话的灵魂——现代教师语文素质的内涵和意义》,《语文与语文内容》第231页,香港语文教育学院第八届国际研讨会论文集,1993年8月出版。

活的语言”,这一言语行为“并不是仅仅将无声的文字变成有声的文字而已——不是照本宣科,不是从语言(文字)到语言(口说),而是透过文字去看思想后重新形成言说”,^①从而衍化出源于文本内容异于文本文字的语言,通过“活化”的言语行为,消解文本精神与学生情感的疏离,沟通文本与学生二者的精神空间。

(一) 形象:人文表征和教学行为

1. 语文人文表征之一:形象信息

形象信息是由文本形象产生的信息。文本中所有形象直接显示出其信息意义。“用形象来思考”(高尔基)是语文教学的重要学科属性。首先,作为人文表征的形象性取决于语文课程内容的“形象信息”:摹景状物、抒情借景、人物塑造、性格刻画、环境渲染、情节铺陈、细节描写、意象创构、意境点化等等,在文学文本中均以形象的表现手法象形地予以呈示,“形象信息”中的日月山川、风花雨雪等自然风物以及历史烟云、人生际遇、命运精神等生命履痕,比之其他学科的文本最广泛、最生动可感地展示了人类人文传统、人文风气、人文风俗、人文风骨的多个侧面多种元素。“形象信息”蕴含着的激发热爱、礼赞、同情、悲悯、昂扬等情怀的教养能量是近乎取之不竭的。其次,作为人文表征的形象性取决于语文课程培养学生形象思维能力的任务标的:形象思维中以语言文字认知、文章读写为基点的有意想象、再造性想象、创造性想象及联想,是创造性学习和创造个性养成的必要条件;形象思维能力以感受具体形象、直觉把握感性的意象、“思接千载”“视通万里”的想象联想为表征,以“视界融合”、“心灵还原”、“潜入文本”的心理历程为底蕴,形象思维能力的达标过程是主体一次次自由驰骋于思想的原野,体认感觉寻找体验,击破思维惯性的过程。因而,形象思维能力目标是从人文学习的意义上预设了人文教育的价值功能。形象思维能力获得与否,亦成为语文教学人文精神

^① 张祥云《人文教育特点新探》,《高等教育研究》1999年第6期。

情状的一个标志。

2. 行为策略

运用语文课堂教学语言呈现“形象信息”，并充分张扬教学内容的个性，通过教师的言语过程引导学生形象思维的延展过程，给出文本形象的语境，给出使形象意义得以生动显现、重演的话语场所，是为语文教学“活化”人文精神的语言/言语行为策略之一。

试以如下教学片断为例：

例1 《听潮》的导入语

同学们，你们看到过海吗？听到过有关海的故事吗？回忆一下你们在电影、电视、书刊报纸中看到的海的形象，列举一些词句来形容它的情状，好吗？……我也说一点自己的感受。海，无边无际，辽阔壮美，神秘莫测，变化无常。有时它平静温柔，海鸥掠过水面，在海空盘旋翱翔；有时它汹涌澎湃，浊浪排空，怒吼咆哮。……远离海边的人，读描绘海景的佳作，也会有身临其境之感，感受到海的壮观。作家鲁彦的《听潮》，着力描写了海潮涨落的情景，让我们一起认真阅读，仔细体味，展开想象。

例2 《春》的解析语

同学们，现在让我们来看一下作者是怎样写春天来到的。春天到了，小草长出来了。同学们，小草是怎么长出来的呢？作者用了“偷偷地”这个词。“偷偷地”就是说小草趁人家不注意，让人毫无察觉地，无声无息地就从土里长出来了。但是，作者没有用“长”这个词，而说从土里（用右手食指做了一个向上的手势）——怎么样？对，“钻”出来了。用“钻”这个词，写出小草的生长是很不容易的。它要透过厚厚的土层，有时碰到石头、瓦块，就要用力去顶开它们，然后茁壮地生长出来。可见，一个“钻”字就写出了春草虽小，但是它的生命力却是极顽强、极旺盛

的。同学们看,“偷偷地”和“钻”这些词用得多么好啊。

例1中教师运用比喻的修辞手法,并精选一系列词语描述大海之美,加上语气、语调的流转跌宕,将导入语渲染成一个生动可感的观海意境,把学生形象地带入到赏读课文所需要的艺术氛围中。例2的教学语言则用通俗的话语辅以太势语(手势),演示关键词的情态意蕴,把看似平白而涵义丰富的词语具体可感地形象生动地演绎了一番,让学生学习从单个的词展开广阔的联想,进而引发出学生对自然境界和艺术境界的体验和感受。

(二) 情感:人文表征和教学行为

1. 语文人文表征之二:情感信息

情感信息是文本中蕴含的作者倾向信息,由文本显露或隐晦地传达出来。语文学科相对数理化等其他智育学科,洋溢着强烈的情感性因素,在知识信息中无处不包容着“情感信息”,所谓“情感而辞发”、“披文以入情”、“为情造文”。语文教材几乎每一篇都“载道”、“载情”,表现出鲜明的冶情励志倾向,语文学科的人文性也正集中体现于此。关于语文学习的情感性,前苏联教育学家苏霍姆林斯基有一段话:“孩子们不仅用理智,而且用心灵感知周围世界;他们深深感到词语的感情色彩,词语似乎变成了点燃思维火药的火花。在思维课上,孩子们不只是听,而且用感官去感知词语。如晚霞、夏日黄昏、繁星闪烁和风等等……我感到我的工作中最幸福的时刻,就是充满了丰富的思想和创造精神的那些时刻。是词和思想在孩子的心灵中汇合成湍急的洪流的那些时刻。”^①语文学科内容的情感性,一方面给课堂教学的人格教育和人文品格养育提供了良好的物质基础,强化了学科的德育职能,另一方面也给教师的教学行为作了规范。任何机械化、缺乏个性、过度理性化的教学语言加上情感阙如的教学态

^① 《苏霍姆林斯基论智育》第183页,北京师大出版社,1994年版。

势语,都是无法与教学内容真正相契合的,因而也是苍白干瘪没有生命力的。现行语文教材即有此典例:法国作家都德《最后一课》中,韩麦尔老师在这“最后一课”上倾吐的对法兰西语言,对法兰西民族的深挚感情以及情动于中不可遏而引发的形体语言营造出了特殊的教学氛围,它甚至打动了班上最不用功的调皮鬼小弗郎士,获取了一堂语文课的极大成功。

毫无疑问,正是教学内容的情感因素和教学语言的情感因素的结合,赋予了课程的人文价值。教学中的疑难问题是:如何使学生对于上述“情感信息”产生价值认同。在学生尚未赋予课堂“情感信息”以价值的场合,任何情感信息对于学生而言不但不能发生教学效应,还会产生负面影响。比如《背影》教学,曾经有过嗤笑“父亲”太迂,联系自己的长辈发出“他们真的是很烦人”的感叹,而令教师大失所望,长叹“美文”不美,教学期望空蹈的例子,且不止一例。

2. 行为策略

在课堂语言/言语行为的研究中,认为比较有效的策略大致是:以教师对教本内容的人文体认为基础,以教本情感力点为抓手,提供学生一些构建有别于教本的情感体验经验的“可能性”——如下文例1的“教师演讲”,例2的场景描摹和学习经验勾沉及师生交融。这种“可能性”还可以是一段“情绪记忆”,一个故事背景,一束生活花絮,一场独白,一次双向交流等等。关键是教师语言内容和言语方式的情感色彩和精神力度。情感色彩多表征于语词和句式,精神力度多表征于语流、语调和默语言(默语言更直接地作用于学生的心灵)。这种策略的关键即通过激活情感/情感体验经验,达致人文精神的切实“活化”。

例1 《最后一次演讲》教学片段

《最后一次演讲》少有设问,多是质问和反问。它有41个感叹句,陈述句只有8句。多用质问、反问和感叹句,当然,这首先