

目 录

语文教材处理三法	(员)
语文教材处理三要	(猿)
教材处理中的辩证法	(苑)
语文课堂教学难点成因	(怨)
教学重点与难点的关系及其处理方法	(员)
教学重点与语文教学内部诸因素关系	(猿)
选择教学“突破口”原则与方式	(员)
语文课文加工处理四法	(苑)
中小学语文教学衔接的切入点	(苑)
中小学语文教学的衔接方法	(苑)
抓住认知特点衔接小学到初中语文教学	(苑)
初、高中语文学习曲线与衔接对策	(猿)
高一与初中语文教学的衔接策略	(猿)
语文教学的宏观把握与微观处理	(猿)
运用“三论”指导课堂教学设计	(苑)
以语言为中心组织语文课堂教学的操作	(苑)
文章结构的表意功能与审美效果	(苑)
讲解课文的方法	(猿)
语文课堂教学方式及其改革	(猿)
立足求实 改进语文教学的方式方法	(苑)
图表设计教学的基本特征	(苑)
表格法在语文教学中的运用与效果	(苑)
语文“列表法”教学效果	(苑)
课文插图的教学操作原则途径和方法	(苑)
课本插图在语文教学中的运用	(苑)
教学生读插图的六种方法	(苑)
语文教学中的剪裁艺术	(苑)

语文曲线示意教学法	(原)
语文图表艺术设计与解析法	(原)
语文课堂教学中知识点排布的一般原则	(原)
讲解课文题目的方法	(原)
教材中相关内容的腾挪勾联八法	(原)
语文课堂教学十种常用语	(原)
“视觉形象”在语文教学中的运用	(原)
语文课堂的容量·节奏控制与效率	(原)
长文短教八法	(原)
高中语文比较教学设计八法	(原)
语文比较教学方法的运用	(原)
比较法设计教学在语文教学中的优势	(原)

中学语文课堂创新教学设计的一般原理与方法(六)

语文教材处理三法

“教材无非是个例子”,这个观点已深入人心,为绝大多数语文教师所认同。这些“例子”使语文教学得法于课内而得益于课外的目标得到实现,又是举一反三原则的体现。课本中的课文就落在这“举一”上,这“举一”十分重要。因为能否“反三”,在很大程度上决定于这个“举一”是否得力、得法、有用。随便的“举一”,是不可能达到“反三”的目的。

这就告诉我们,处理教材时,应多方考虑,慎重对待。要使学生始终保持旺盛的求知欲和浓厚的兴趣,就得不断更新、变化教学方法。只有这样,才能激发学生不断地探求新知,进而迷恋学习,愉快地进行学习。因此,教材的处理就要有讲究,要深挖课文的内蕴,教出每篇文章的不同特色来。海南董国柱老师提出:

员树立整体观念

我国的语文教材原先是“文选型”的,现在是“例子型”。所谓“文选型”,就是以经典文章、作品为选本,如古代的“四书五经”,就是这类的代表。所谓“例子型”,就是先确定知识序列,再依据能力和训练点来选文。因此,我们在教授一篇篇的课文的时候,就应心中有数,弄清这篇文章在知识序列中的位置,明白这篇课文在能力培养和训练线上起什么作用。立足于整体去处理一篇文章,才不会眉毛胡子一把抓,什么都讲,什么都练,其结果将会什么都得不到。只有树立整体观念,才能真正做到一课一得。

例如于漪老师在教初一的一个散文单元时,就进行了整体处理。首先,于老师将课文的顺序进行了调整:《春》《海滨仲夏夜》《香山红叶》《济南的冬天》。这样就成为一年四季春、夏、秋、冬的自然顺序排列,更符合学生求知的心理,也更符合认识事物的规律。第二,四篇文章,采用了四种教法。教《春》,紧扣文章细笔细绘的特点,逐节朗读、吟诵,体会语言的优美;教《海滨仲夏夜》,紧紧扣住一个“变”字,着重引导学生理解如何描写活动中的景物。并用比较法,比较广泛写春景与集中笔墨写海滨仲夏夜的差别,比较横式组材的方法和以时间推移为组材方法的不同。教《香山红叶》,则采用学生读讲的方法,跟随“导游”看香山,紧紧抓住记游的线索,让学生讲听到“导游”说些什么,目睹了哪些好景,与“导游”接触后有什么感受。在读读讲讲训练之中理解文章的主题,体会景美—人美—时代美的构思特色。《济南的冬天》则抓住“温晴”这个文眼,要学生诵读、细思,理解体会两个要点:①作者如何精选景物,笔笔点“温”,处处写“晴”;②感情的潜流如何在字里行间流动。然后仿写一处景物,进行比较,展开讨论,体会作者驾驭文字的功力。从不同角度不同侧面引导学生琢磨各篇课文,将单篇课文纳入整体中去考虑,又运用不同教法,使学生饶有趣味地去学习,教学效果一定会很好,这是很高的教材处理艺术。

此为试读,需要完整PPT,请访问: www.ertongbook.co

圆裁准切入口

如果每篇课文都从第一段第一句讲起,久了,学生会生厌,教师也感到无味,学生思想的火花就难以点燃,思维也将进入抑制状态。课文可以从结尾讲起,再去说前边的内容;也可以从中间爆破,拦腰拎起;又可以设计导语,刺激兴趣;以及激发感情,以情促读等。

例如山东程翔老师在教鲁迅的《孔乙己》一文时,导语是这样设计的:鲁迅先生一生写了**猿**篇白话小说。有一次,鲁迅先生的好朋友孙伏园问鲁迅:“在先生的小说中,你自己最喜欢的是哪一篇?”鲁迅先生说:“是《孔乙己》。”这一导入,激起了学生求知的兴趣,思维立即进入活跃状态,这是学习的最佳契机,程翔老师创造了,也牢牢地抓住了。对朱自清先生的散文《荷塘月色》,程老师的处理也很出色。他范读课文后,问:“作者是否一开始就描写荷塘月色?”学生回答不是,是在第四、五段。程老师肯定:“对。下面我们就从四、五段开始分析。”分析完毕之后,提了两个问题:①前三个自然段的作用何在?②写完荷塘月色后,作者并没有结束文章,而去写江南采莲,用意何在?这两个问题一前一后把整篇文章拎起来,教学既集中又能展开来。这样处理,眉清目楚,重点突出,能使学生对作者构思的奥秘探究得更深入、更清楚。

在教《荆轲刺秦王》一课时,对教材这样处理:先讲故事的高潮部分——廷刺秦王。然后设问:荆轲廷刺失败的原因有哪些?引导学生从太子丹、秦舞阳、秦王、荆轲以及当时社会发展趋势各方面寻找原因,并进行理性的分析。再“轻点”末段:用秦王“目眩良久”结束,意在反衬荆轲的威武壮烈。至于基础知识则抓住两点:①文中的通假字。②应掌握的**圆**个文言实词:亲、深、解、教、敢、还、资、振、图、室、诏、被。如此教学,比从第一段讲到末段要好,学生学得主动,思考力、判断力、分析力得到了锻炼,印象也比较深刻。

猿重锤击敲 寓道于文

例如教《屈原列传》一文时,讲到屈原“于是怀石,遂自投汨罗以死”的地方时,我重锤击之,进行发挥:中国历史上**圆**多个朝代,几百个皇帝,没有人民去纪念他们。而屈原,人民每年都自愿地在端午节那天祭奠他、纪念他。由此可见,屈原在人民心中的地位;由此可见,我们中国人爱国主义精神的一脉相承和永不泯灭。屈原的死,不是消极的逃避,而是积极的抗争,是忧国忧民的表现,是眼看祖国倾覆而无法援手的痛心疾首,是保存“皓皓之白”的壮举。**圆**多年后的今天,我们仍然可以感受到屈原那郁郁忠魂的痛苦和浩然天地间的一股英雄之气。这样使学生心中的情感如潮水涌起,爱国之火燃烧得格外明亮。

又如在教《琐忆》一课时,特地拈出作者唐弢的奋斗史“重敲”。说:“唐弢,原先是一个只有初中文化程度的邮局工人,由于他的努力拼搏,现在成为复旦大学的教授,高校教材《中国现代文学史》的主编,国内屈指可数的著名的鲁迅研究专家。唐弢的人生之路,洒满了奋斗的汗水,又是一首催人奋进的交响乐。这样来激发学生奋斗的勇气,点燃学生心中的理想火烛,从而产生为理想奋斗的强大动力。”

语文教材处理三要

一要树立“大文章”的观念

“教材无非是个例子”,乍看这句话,似乎并不深奥。但细致一想,短短八个字却蕴含着相当深刻的内涵:一、正因为是“例子”,我们教学时就要“胸中有书”,正确运用教材作为凭借,以培养学生的语文素质;二、正因为是“例子”,我们教学时更要“目中有人”,着眼于学生整体发展,不能被一篇篇文章所拘囿,而应“举一反三”,立足“小课文”,放眼“大语文”。上述两点,人们对第二点的认识还明显不够,主要表现就是“就文讲文”,搞“天网恢恢、疏而不漏”式的应考灌输,形成了一种只重知识传授,忽视能力发展的“小文章”观念。现行各种语文教材都有其科学的编写体系,篇与篇之间、单元与单元之间、册与册之间、学段与学段之间有机连接,形成一个循环往复的螺旋式训练链。这就要求我们教学一篇文章,不应把眼光只盯在具体的“一篇”上,而应树立“大文章”观念,把一篇篇文章放到学生知识、能力、人格的整体发展结构中考虑,从单元、全册乃至学段的整体高度出发来实施教学,充分发挥语文教材的整体功能。山东李卫东老师总结的具体方法:

(一)精心组织。组织就是一种协调,精心组织教学内容、优化教学结构,会最大限度地发挥教材的整体功能,从而收到事半功倍的效果。

①适当调整顺序。语文教材的编写体现了学生学习语文的认知规律,我们教学课文就要遵循教材内在的逻辑规律,但却不一定完全拘泥于教材安排的顺序去实施教学。有些情况下,作一先后顺序的调整,教学效果会更佳。如人教版九年版第一册写景单元安排了五篇课文,先后顺序是这样的:《春》、《济南的冬天》、《海滨仲夏夜》、《香山红叶》、《野景偶拾》。按一般思路,是以第一篇依次教起,而于漪老师却做了灵活变动:《春》→《海滨仲夏夜》→《香山红叶》→《济南的冬天》(《野景偶拾》是课外自读),按春夏秋冬季节变化自然编排教学顺序,既顺应了学生的认知心理,更有效地发挥了单元整体功能。

②“上下左右”教书。世界上万事万物都是紧密联系在一起的,语文教材中的一篇篇课文也不是孤立存在的。读书注重“上下左右”读书法,教学文章亦应“上下牵连”、“左顾右盼”,把篇篇文章联系起来教学。“上下左右”教学,有时是为了求得背景材料,有时是为了获取观点印证,有时是为了获得规律认识,不一而足。但其目的都是把具体的“一篇”看作“整体中的一篇”来教学,发挥教材的整体功能。如教学《故乡》不妨和小学的《少年闰土》联系起来,教学《谈骨气》不妨先读一读《闻一多先生的说和做》……当然,“上下左右”教学不只着眼于已学课文的联系,未学课文以及教材以外的文章也可拿来“为我所用”。如河北张国生老师教学《向沙漠进军》,先用了10分钟让学生听读一篇课外文章《沙漠变成绿洲》。按“小文章”观念来衡量,这10分钟纯粹是一种浪费,课本没列的你去管它干什么。但就是通过引入这一课外参读收到了一石三鸟之效:一是激发了学生的学习兴趣;二是训练了听说能力;三是拉近了与生活的关系。另外要注意,“上下牵连”、“左右顾盼”中的“牵连”与“顾盼”终归是起辅助作用的,运用时一定要把握好恰当的度,决不能喧宾夺主,冲淡重点。

(圆善于剪裁。作者要写好一篇文章,面对纷繁的写作素材,必须在作一番认真而细致的剪裁之后,方动笔著文。同理,教师面对一篇课文,如果觉得这也不能丢,那也不能去,面面俱到,不敢取舍,只能是事倍功半。张志公先生曾说过这样一段话:“包子铺卖包子,切面铺卖切面,各有专司,不能一个铺子什么都卖,捎带着卖点别的,未尝不可,不能卖的样数太多。换个比方,一个工作人员负一项责任,这件事归他管,他就得管好。管到家。行有余力,兼管点别的也好,可是不能不论什么差使,一古脑儿都堆在头上。这样,把他累坏了且不说,逼得他一样事情都做不好。要是让语文课背得包袱太重了,它什么都搞不好,还谈什么接这轨,接那轨啊?”(见《中学语文教学》1985年第5期)这段话虽是谈语文教学同现代化接轨这一大问题的,但对我们语文教师处理教材的观念和思路却不无启发。比如有人戏称语文课为“豆腐课”、“皮筋课”,认为三天五天甚至三周五周不上语文课,都无碍大局。为什么会形成这种状况呢?原因很多也很复杂,但因处理教材没有整体观念、不善剪裁而导致语文教学层次性不强,不能不说是一个重要原因。一首《木兰诗》小学讲,中学讲,到大学还专门研究,有些时代我们可能就自觉或不自觉地把中学生当作大学生来教了。要想利用好语文教材就得要削减过重的包袱,善于剪裁。实践也证明,只有对非教学重点内容的适当剪裁,才会有教学重点的集中凸现。特级教师宁鸿彬在教学《从百草园到三味书屋》一课时,重点抓住了第二段的“读—析—写”,让学生在朗读中体味,在领悟中仿写,结果学生当堂完成背诵。《校园一角》的仿写也涌现出不少佳作,而三味书屋一部分则只轻轻一带,学生学得既活泼又扎实。试想,教学本文如不善剪裁、不敢取舍,让学生去讨论那些连专家都争执不休的“中心思想”之类的问题,势必淹没重点。教学内容的剪裁要注意三个方面的问题:一是教学内容的剪裁是在整体把握文章内容的基础上,对重点教学内容的选定和凸现,而决不是对教材内容的肢解和割裂。二是必须从单元及全册出发,使篇与篇之间各有侧重,互为照应,全面落实教学大纲规定的教学要求,不能毫无目的地任意取舍。三是必须从学生实际需求出发,教材所列“学习重点”未必符合当地实际情况,教学内容的剪裁要因人因班而宜。

圆要拿出自己的“最佳思路”

文章的“写作思路”是作者构思行文的发展轨迹,文章结构即其外在表现形式。“作者胸有路,遵路识斯真”(叶圣陶《语文教学二十韵》)。教学一篇篇文章必须引导学生循着作者的“思想之路”,走进作者的内心世界,去接近作者的意趣,领悟文章的真谛。“教学思路”即教师处理教材的思维轨迹,其实质就是考虑如何引导学生尽可能真切而深刻地领会文章的“写作思路”。教师的“教学思路”和作者的“写作思路”虽有着千丝万缕的联系,但一侧重于“教”,一个侧重于“写”,不能混为一谈。而在日常教学中,有的教师仅仅着眼于文章结构,挥着一把手术刀,一层层一点点地剖析,从头解剖到尾,看似细致,但文章的灵气与神韵被切割得荡然无存。学生到头来不是“亲切的体会”,而是死记在课本上的框框而已。教者的教学思路完全变成了作者思路的附庸,处理教材毫无半点创意。

新大纲指出要重视文章的“思路教学”,放弃那种静态肢解文章结构的“讲析教学”。

(圆中间开花。这里所说的“中间”,显然不单指文章结构的中间部分,而必须是描写最精彩处,或是感情发展变化最迅疾处,或是文章意义最凸现处等等。“中间开花”能使学生迅速进入教材的“开阔地带”,以最经济的速度触摸到学习重点,是一种科学高效的教材处理思路。在讲授《从百草园到三味书屋》一文时,即采用

了“中间开花”的处理办法。在简要分析题目的基础上挖出“我不知道为什么家里的人要将我送进书里去了”这一过渡段,引导学生朗读体味作者对百草园的深深依恋之情。以情促读,自然过渡到对百草园一部分的重点讲读,迅速瞄准“景物描写”这一教学目标重锤敲打,而后顺手搭连“三味书屋”一部分,进行简要分析对比,领悟文章中心。一节课疏密有致,缓急相间,较为理想地完成了教学任务。值得说明的是,“中间开花”应以“整体感知”为前提,因为“片断”总不是孤立的,而是“整篇”中的“片断”。“中间开花”的“中间”也须要带动两头以至全篇,且能产生科学高效的课堂结构效应,否则便只是应景的摆设而已。

(圆倒嚼甘蔗。顾名思义,这种教学思路是从文章的尾部嚼起,从“最甜处”下口。倒教课文,追求特有的课堂结构效应。这种教学思路的特点是开场就能紧紧攫住学生的心田,触发学生思维的兴奋点。从某种意义上说,类似于文章写作中的“倒叙”手法。尤其适用于那些行文缜密、构思精巧的文章。如教学鲁迅的《社戏》,即可抓住文末“真的,一直到现在,我实在没有吃到那夜似的好豆,——也不再看到那夜似的好戏了”一句,带动全篇的讲读。如果提问“文中哪些文字写看戏?戏到底好看不好看?”“既然戏并不好看,那结尾为什么还感慨‘也不再看到那夜似的好戏了’?”课堂顿会楔入到“月夜行船、归航偷豆、钓虾放牛”的揣摩体味上来。这样既有效地突破“景物描写”这一重点,更能令学生深刻地领悟到文章构思行文的诸多妙处。运用此种教学思路,文章的结尾须是“最甜处”,且耐咀嚼、易生发,否则“倒嚼”何益?

无论是“中间开花”,还是“倒嚼甘蔗”,还是“顺推”也罢,其着眼点都应放在如何引导学生走进作者的内心世界里面,努力达到“使其言皆出于吾之口,使其义皆出于吾之心”的教学境界。每篇文章都有属于自己的写作思路,同样,教材处理的思路也无刻板的模式可依。优美的文章就是一座富饶的宝藏,就看你怎么挖。高效的教学思路就在于恰当地寻找教材的切入口,然后去开掘深挖,让学生深刻地理解文章的主旨,真切地把握作者的思路,达到语文课堂结构的最优化。

猿耍善做“开发工作”

语文教材中的课文林林总总,篇篇文章各有千秋。但相对于学生来说,有的文章“深”一些,有的文章则“浅”一些。当然,“浅文”并不是说文章艺术价值的低浅,而是就中学生的接受能力和欣赏水平而言,这些文章或阅读障碍相对较少,或行文朴实自然学生易于一掠而过而不求甚解等等。对于这类文章,教师如顺应学生心理处理轻率粗糙的话,必会造成语文课堂效益的浪费。面对一篇篇“浅文”,大有文章可做。教师应充分发挥自己的创造才能,善于挖掘隐含其中的语文训练因素,进行卓有成效的“开发”工作。

(员说写扩充。对于那些阅读训练点相对较少的文章,可结合课文适当补充一些说话、写作训练,把听说读写训练有机地糅合在一起,提高语文课堂的密度。如教学《统筹方法》,可发动学生口头列举一下“统筹方法”的生活实例,这样不但能增强学生对“统筹方法”的深刻认识,并且能锻炼他们的口头表达能力,密切语文与生活之间的广泛联系。又比如教学《皇帝的新装》,学生对这篇文章很感兴趣,恐怕未学之前就已读过数遍,老师如再大讲特讲,必会越讲越乏味。不妨把教学重点放在续写《皇帝的新装》上,指导学生写一写、念一念,课堂就会充实生动起来。

(圆想象拓展。“想象就是深度”(雨果语),结合课文分析让学生插上想象的翅膀,课堂上顿会出现思维火花的迸射,创造之泉的奔涌。如教学《天上的街市》

一课,可就“我想那缥缈的空中,定然有美丽的街市,街市上陈列的一些物品,定然是世上没有的珍奇”让学生充分展开想象:“天上的街市到底怎样美丽?到底陈列着怎样的珍奇?”学生必定会产生浓厚的兴趣,展开丰富而奇瑰的想象。另外,语文教材中许多写景短诗都适于对学生进行想象训练,“在想象中睁开眼睛来”(叶圣陶语),或让他们口头描绘,或据诗配画,这样既能提高学生的文学欣赏水平,又能培养他们的思维想象能力。

(猿联想比较。中学语文教材中有不少文章适于比较阅读。对于那些通俗易懂的文章,不妨联系相关文章进行比较教学,或题材比较,或写法比较,或语言比较,或综合比较。由一篇到一类,由一点到一串,强化阅读训练,提示阅读规律,指导阅读方法。教学《范进中举》,可结合《孔乙己》来进行比较教学。通过比较阅读,指导学生写一篇《孔乙己、范进命运之比较》的文章,即会收到理想的效果。

“开发”工作远不止如上所举。“一字未宜忽,语语悟其神”(叶圣陶《语文教学二十韵》),大至文章谋篇布局的匠心,小至遣词造句的“运用之妙”,都有“学问”可作。或借题生发,或探幽寻微,充分挖掘课文潜在的训练能量。“开发”工作也不仅局限于“浅文”,而且适于各种类型的文章。只要教师善于发现,一定会引导学生“开发”出座座富饶的金矿。

面对一本本语文教材,如何使它“由厚到薄”,又“由簿到厚”,是一门科学,也是一门艺术,而不只是一个方法、技巧的问题。让我们都来积极探索教材处理的新思想、新思路,努力推进语文教学改革的深入发展。

教材处理中的辩证法

设计课堂教学就像艺术创作一样,常常涉及立意、选材、组材、表达等因素,教师不仅要透彻理解教材的重点、难点,而且要考虑教学环节的起承转合。这种艰辛的劳动是教师对教材的再创作,凝聚着教师的智慧与心血,具有艺术独创性,闪烁着辩证法思想的光芒。长沙一中黄耀红老师结合自己的教学实践,介绍了辩证法思想在教材处理中的运用:

“长文短教”与“短文长教”

“长”与“短”是一对矛盾,“长文短教”与“短文长教”被视为阅读教学的两大难题。长文难教,惟在其长。字、词、句、篇、语、修、逻、文一并网罗,貌似面面俱到,实则收效甚微。短文难教,惟在其短。倘若教师不善于深挖细品,缺少诱导启发,三言两语,直奔主题,其结果必然生拉硬扯,兴味索然。导致上述现象的主要原因在于没有恰当地运用辩证原理取舍和利用教材。

事实上,课堂教学的时间多少不能以文之长短而论,“短教”与“长教”的关键在于对教学目标的理解和把握。吴伯箫的《菜园小记》一文的教学重点是学习文章“以小见大”的写法。文章篇幅较长,可讲的东西很多,但在教学目标的统帅下,围绕一个“乐”字进行取舍,阅读过程将化繁为简,教学环节如行云流水。首先引导学生思考:种菜劳动有哪些乐趣?然后,从条件、种植、管理、收获四个方面,结合对语言的品味加以归纳,最后让学生将这种“种菜之乐”与《桃花源记》中的“隐耕之乐”进行对比,从而体会革命者乐观、自信的情怀。由此可见,种菜劳动虽为点点滴滴,但反映出大生产运时期延安军民的精神面貌。这样处理教材,教学目标单一,重点突出,便于“短教”。如此“短教”,比那种盲无目的或目的过多的“长教”效果要好得多。

同样,“短文长教”的立足点应在教学任务的落实上。譬如,《蚊子和狮子》不足四百字,理解寓言特点是本文的教学目标。教学中,启发学生想象蚊子被粘之后情形,为故事设想另外的结局,并为续写的故事概括寓意。学生于口头训练中获得了寓言的感性认识。课堂上有讲,有说,有练,知识与能力有机结合。这样,文虽短,短而不浅;课虽长,长而不空。

“深入浅出”与“浅出深入”

教师引导学生由有疑至无疑,又由无疑至有疑,循环往复,使学生的认识在经过否定之否定后得到螺旋的上升,这便是教学艺术的高境界。“深入浅出”就是要以灵活多样的教学手段、生动形象的教学语言,使学生由有疑至无疑,豁然开朗;而“浅出深入”则要求学生透过看似平淡的语言材料,领悟到语言的深层内涵,体味到作者的良苦用心。“深入浅出”与“浅出深入”中的“出”和“入”的关系实际是内容与形式的辩证关系。

《继续保持艰苦奋斗的作风》一文逻辑严密,无懈可击。作者先分析巩固革命的胜利具有长期性和艰巨性的种种原因,进而归纳出两个“务必”,最后对于未来作出了科学的预见。为了使学生对文章的思路获得形象感知,我依次在三个层次

的总结后画上三个大型标点,即“?”(原因);“!”(观点);“……”(预见),学生心领神会。这种教学形式很好地服务于教学内容,收到了较好的效果。

在教材处理过程中,“浅出深入”主要以语言分析为基础,此外,“浅出深入”还在于以教材为中心,引导学生的思维横向比较,纵深开拓。

《小桔灯》回忆了作者冰心在重庆郊外的一段亲身经历。处理教材时,让学生将文中的“小姑娘”与《最后一课》中的小弗朗士进行横向比较,分析二者性格的不同,进而指出两种性格差异的社会根源和家庭背景,使学生明确“小姑娘”的性格是特殊年代特殊家庭的产物。这样横比还不够,在此基础上让学生展开想象,如果当年的“小姑娘”还健在,她现在可能从事什么工作;如果你去采访她,想象一下她的外貌、言行、家庭会有哪些变化?这样纵横比较,学生不是止于对“小姑娘”“镇定、勇敢、乐观”的性格描述,而是挖掘出这个形象身上的复杂内涵。培养学生这种“浅”处求“深”的能力便是对学生自学能力的培养。

“爱钻进教材”与“跳出教材”

“钻进教材”与“跳出教材”体现出理论与实践间的辩证关系。它要求教师在教学语言的表达和教学程序的安排上能够促使知识向能力的转化。

学生经常抱怨语文课乏味,对学习不感兴趣,原因固然很多,但教师的语言表达无法贴近学生实际无疑是极为重要的一条。有的教师上课面无表情,照本宣科;有的则能说会道,滔滔不绝。学生一时入神,过后却一无所获。可见,过分拘泥于教材或过分地引申发挥都是教学语言的大忌。我认为,理想的教学语言应当既让学生“入境”(钻进教材,潜移默化,获得语感),又要让学生“出境”(跳出教材)相机点拨,进行理性的分析与批判。这一点,与古代小说批评中的“评点”方式颇为类似。

教师“评点”式语言设计的角度多种多样,或为思想渗透,或为写作导引,或铺垫,或污染,或联系生活,或结合旧知,或推波助澜,或画龙点睛,方法不一而足。

在教学设序的安排上,“钻入”和“跳出”的过程就是举一反三、触类旁通的过程。“钻入”是基础,“跳出”则是提高与深化,旨在使学生学有所得,学有所用。

教学《藤野先生》时,设计这样一个问题:以任意一位任课老师为描写对象,抓住特点“写人”,不说出教师名字,看谁讲得好?这个处理,旨在遵循“从教材中来,到教材中去”的认识路线,使学习目标落到了实处。

教材处理中的辩证法内容十分丰富,远不止以上所列。如何使教学具有科学性、艺术性和辩证法的指导性,值得广泛而深入地探讨。

语文课堂教学难点成因

在教学中,教师只有对学生的现有水平、个性特点、学习态度等因素了如指掌,才能在教育教学中因材施教,得心应手,取得满意的教学效果。而要做到这一点,必须了解教学难点形成的一般规律。山东肖发兆老师总结教学难点的形成有这几个方面:

(员)由于学生缺乏相关的生活经验形成难点。语文教材中的有些课文内容远离学生实际,远离现代生活,在学习这些课文时,学生可能会对课文中的某些语句或内容费解乃至误解,从而形成难点。如《从百草园到三味书屋》写鲁迅向先生请教“怪哉”是怎么回事,先生生气地说:“不知道。”寿镜吾先生是位博学的人,他不会不知道,他不回答,是因为私塾教育不允许学生向老师提问题。由于学生缺乏对古代私塾生活的了解和体验,对此处描写的理解就成了教学上的难点。

(圆)由于缺乏相关的历史文化知识形成难点。学习《范进中举》,有学生提出疑问:胡屠户既然来向进学回家的范进贺喜,为什么还把范进大骂一顿?其实,在科举考试中,进了学仅仅是取得了举人的资格,相汉于现在所谓的“预选”合格。这一难点的形成,显然是由于学生缺乏古代科举考试方面的知识。

(猿)由于学生的思想认识水平、价值观念、审美趣味、道德标准与学生内容不一致形成难点。如有的学生读了《项链》后认为,路瓦栽夫人为了还一串假项链,奋斗了十年,换来了一串真项链,佛来思节夫人知道底细后肯定不会留这串真项链,这样路瓦栽夫人便有了四万法郎的一大笔钱财的收,作为她十年劳动的报偿,这岂不是因祸得福?其实,金钱固然重要,却还有比金钱更可贵的,那就是青春。路瓦栽夫人为了虚荣断送自己的美好青春,这才是真正的悲剧。作者对这个问题的认识无疑是深刻的,但对那些认识水平还有限的中学生来说,可能会是难点。

(源)由于缺少必要的语文知识形成难点。如蒲松龄的《狼》中有一句:“少时,一狼径去,其一犬坐于前。”该句中的“犬坐”是“像狗一样坐着”的意思,是“名词作状语”。有些同学由于不了解这方面知识,结果就将“一犬”连起来读,读成“其一犬坐于前”。又如《岳阳楼记》中的“不以物喜,不以己悲”用了“互文”辞格,如不了解这方面知识,就很容易错译成:“不因为外物好而高兴,也不因为自己遭遇不好而悲伤。”

(缘)由于相关知识或经验不容易被唤醒形成难点。有时候,学生并不缺乏相关知识或经验,但这些知识或经验由于各种原因沉睡在大脑里不容易被唤醒,这样也会形成难点。如《变色龙》写奥楚蔑洛夫穿脱军大衣,实际上反映了奥氏因判错案得罪权贵的着急、恐惧的心理,因为根据经验,人在着急时往往感到热,恐惧时则感到冷。学生并不缺少这方面经验,但这些经验往往不能被唤醒和利用。因此,学生可能不大容易理解这一细节描写的深刻意蕴。

(远)由于思维定势形成难点。骑自行车的人经常从左边下车,若让他突然从右边下车,就会很别扭,这就是定势的作用。学《七根火柴》,有的同学可能会把卢进勇当成主人公,因为课文写卢进勇花的笔墨最多。而学生可能已形成了这样的定势,笔墨多的就是主人公。其实,笔墨多少并非辨认主人公的主要标准。在《七根火柴》里,主人公应是小说主题的主要承担者无名战士。

此为试读,需要完整内容,请访问: www.ertongbook.com

(苟由于教材各部分学习内容之间的负迁移(也就是干扰)形成难点。如“下定义”和“作诠释”是两种相似的说明方法,都采用“是”“月”这种形式,容易形成负迁移,因此在学习有关内容时容易形成难点。又如学了游记之后,学生很容易将描写成分较多的《苏州园林》当成游记,这也是由于负迁移形成的难点。

(愿由于解决问题的思维过程较复杂而形成难点。如《有的人》首段:“有的人活着,他已经死了;有的人死了,他还活着。”理解该段两个“死”、两个“活”是难点。因为理解它们需要经过一个由抽象到具体,再由具体到抽象的思维过程。先要找出这里的“死”“活”各可用哪些句子解释,再对这些句子进行提炼分析,从而得出“死”“活”的具体含义。

以上,我们就教学难点形成的一般规律作了分析,要准确地把握教学难点还需要不断积累教学经验,掌握科学的预测方法。限于篇幅,在此不再论及。

教学重点与难点的关系及其处理方法

在语文教学中,教学重点的确认和解决是首要的,且教学重点与难点是密切相关的。如何正确理解教学重点与难点及处理它们之间的关系,这是语文教学中必须要解决的问题。这个问题的研究,对于大面积提高教学质量有着重要的意义。

在教学上分清重点与难点的关系,并正确掌握处理它们的方法是非常重要的。浙江陈孟义老师以现代系统论和信息论的观点对此作了分析:

从现代科学的系统论和信息论的观点来看,我们认为知识系统是一个网络状的立体结构,重点则是处在学科知识系统各个有机部分的结合点上,它往往起着承上启下、沟通左右的作用。因而从系统结构的角度说,重点是客观存在的,是具有确定性的;从信息论的观点看,由于重点是处在知识系统网络状结合点的特殊位置上,故它所储存的信息,一般具有容量大,并具多方向传导的特点。但在知识的网络结构中,难点不一定是处在网络状结合点的位置上,因而从信息的观点看,难点具有不确定性,并且它所储存的信息可辨性一般较低。另外,学生对于语文知识的理解和掌握,有赖于学生自身的知识水平、理解能力,以及教师的妥善指导。缺乏这两个必要条件,学生对某个知识的理解就会产生困难。故从辩证的角度说,难与易是相对而言的问题,它们之间是可以转化的,由此说明,难点还具有一定的人为性。

如果从教学、学生、知识这三者所组成的教学系统来考察重点与难点的关系,我们认为他们之间存在着一定的交叉性关系,可呈现两种状态:一是当难点也处在知识系统网络状结构的结合点上时,它和重点是重合的。在这种情况下重点和难点是一致的,即重点本身也是难点;二是当难点不处在知识网络状结构的结合点上时,重点和难点是不一致的,即重点不等于难点。鉴于上述重点和难点关系的两种状态,以及重点的客观性、确定性的特点与难点的可辨性低、不确定性和人为性的特点,决定了它们在本质上的区别,同时也决定了它们在教学中的不同地位与作用,故而处理方法也应有异,并不只存在着强求“使学生当堂理解”这样一种处理方法。

只有当教学重点与难点一致时,也即在教学上,重点本身又是难点这一特定的情况下,教师才应花大力气,务求“讲清楚,使学生当堂理解”。

由于重点与难点同时处在知识系统网络结构的结合点上,故重点与难点的信息都具有容量大,有向多方向传导的特点。教师花大力气讲清楚它们,可使学生获得较多的知识(信息量大);可训练学生思维的发散性(多方向传导的特点),培养学生的创造性思维能力。而讲清楚的关键是提高这一难点(同时它又是重点)所储存信息的可辨性。信息论认为,信息的传递与接收能力,取决于对信息的转换能力。转换之目的就是要提高其信息的可辨性。各种艺术家都具有符合其艺术特点的特殊的的信息转换能力,视觉形象可以转换为听觉形象,听觉形象同样可以转换为视觉形象。教师也必须具备符合教育规律的信息转换能力。这种教师应具备的信息转换能力,具体如善喻、善导(多角度的启发)、善言、善比(类比)、善点(关键之处的点拨)等等。我们应该看到,现代科学技术已使信息的载体大大增

加,我们若采用多种形式的信号传输,就能扩大信息的容道,信息容道的扩大,则能有效地提高信息的可辨性,这对难点的解决是非常必要的。因此,我们应充分利用现代化的教学手段,如电教媒体、各种仪器、图片和图表等教学材料,以扩大信息容道,增强信息的直观性,提高可辨性,将信息多渠道地输送给学生,尽可能圆满地解决学生学习上的疑难问题,使学生当堂理解。

然而,当教学上的难点并不处在知识系统网络状结构的结合点上时,它与重点不是同一的,也即当教学难点并不是教学重点时,它与教学重点的地位是不同的,处理方法也就不同了。教师应着重讲清楚重点,对于难点并非一律要对学生讲清楚,使他们当堂理解。因为某些难点对一定年龄的学生无法讲清楚,更无法使他们当堂理解。在教学实践中,我们往往发现有的难点过份超越了学生的认识水平,对此种难点岂能讲清楚,使学生当堂理解?前面提到的那位教师,他的做法显然是事与愿违。对初中学生来说,要让他们真正理解与掌握这些专业术语是太难了,课堂上输出的这些信息的可辨性对于他们也是太弱了,只能徒然造成他们大脑皮层的紊乱,根本达不到“讲清楚,使学生当堂理解”之目的。这种教师不懂得信息的接收者有一定的容量,所输送的信息如若超过一定的限度,就将引起故障,犹如将 220 伏电流接到 110 伏的灯泡上,灯泡就会损坏。信息的传递不能违背学生心理发展的规律。教师在解决这类教学难点时就必须考虑学生的心理认识水平,并不能要求任何教学难点都如重点一样当堂讲清楚,使学生当堂理解。古人云:学无止境。类似这样的难点,应当允许学生暂时不懂,不要追求当堂理解。学贵存疑,存疑可激起学生进一步探索知识奥秘的欲望,存疑更能让学生保持学习上的兴趣,并将其转移到下一个阶段的学习过程中去。让这类难点的暂时存在,正可起到这样的作用。

另外,还有些难点,虽不处在与重点重合的位置上,但又是理解重点所必须解决的,而学生经教师点拨后,往往又是不难理解的。对这些难点,教师要善于启发学生,善于点拨,化难为易便于学生理解,或可在课外预习中加以解决。

综上所述,我们可以清楚地认识到,只有当重点本身又是难点时,我们才能追求讲清楚,使学生当堂理解。而当有些难点过分超越了学生认识水平时,它本身又不是重点,就不必作上述追求,可让学生在头脑里留下疑问,以激起他们的探索精神,迸发出创造的火花。

教学重点与语文教学内部诸因素关系

长期以来语文教学的“文本位”观念严重,语文教学内部的诸因素关系不明确,主次不明,由此带来教学重点的不确定性等问题,使语文教学存在着很大的盲目性和随意性。因而深入探讨语文教学内部的知识、能力、智力、思想情感教育等因素之间的各种关系,并从理论上加以明确,这对于教学重点的正确确立,改变语文教学效率低、质量差的现象,实现语文教学的总目的有重要意义。

语文教学的总目的是培养学生听说读写的基本能力。这个目的的实现是通过无数个语文教学重点的教学来完成的。但当前语文教学重点这个概念含义不清,使用得比较混乱。有的人谈论重点是从学科的知识体系角度来讨论的,有的人是从某个教学阶段来谈论的,还有的人是从具体的某一节课来谈的。概念的混乱势必影响教学目的的实现。

浙江松阳师范陈孟义老师研究认为,教学重点是一个多层次,内涵丰富的体系,其概念与功能在不同的系统和教学层次中是有区别的。

从系统论的观点来看,学科体系中的知识重点与教学体系中的教学重点其内涵是不同的。学科体系中的知识重点是指在学科系统中的关键性知识。它的本质是在学科知识序列的结构上,属认识系统范畴。在教学系统中,教学重点则是教师根据教学目的任务,学生的年龄特征与认识水平,并结合学科特点来确定的。教学重点的本质是教学,它属能力系统。学科的知识序列结构并不是以能力的大小为基础排列的,而教学重点的确立要考虑学生能力因素,故教学并不是学科知识序列的照搬。语文教学尤其是如此。故在教学中区分这两个概念是有意义的。

从教学层次上看,我们认为语文教学大致可分三个层次。最外围的层次是社会对语文教学的要求与影响。这是一个复杂的问题,它一般体现在语文教学大纲规定的教学目的上。在这一层次里可以说,语文教学目的即是语文教学重点。它的功能是起着“导向”作用,对整个语文教学活动起着指导和控制的作用。语文教学的第二层次是具体的语文教学过程。从该层次整体功能上看,尽管语文教学内部各种因素都有各自特定的功能,这使辨认主要功能产生一定的困难。但由于第一层次中语文教学目的的导向作用,我们仍可感到语文能力的培养为教学重点,也是该层次的主要功能。在具体一堂语文课的组织上,教学重点的确立既关系到教材中知识重点的确立,又关系到通过知识重点教学发展语文能力等问题。由于语文教学各层次信息的相互作用,这问题要在第三层次中,我们才能明确把握。

语文教学的第三层次是原始层次,它有三个基本要素,即教材、学生、教师。这三个基本要素之间的相互作用,引发了整个语文教学的运动。教师自身素质直接影响着教学重点的正确确立和教学方法的选择。关于教材知识重点确立问题,我们可从二个方面加以把握。一是从结构角度说,我们认为语文知识系统是一个网络状的立体结构,处在系统结构各个有机部分结合点上的知识即是重点知识。正因为重点知识所处的特殊位置,因而它所储存的信息一般具有容量大并具多方向传导的特点。另一方面,由于重点知识所储存的信息有多方向传导的特点,因而重点知识在一定范围的知识内容中有较强的渗透性。从这个角度上可以说,选择重点知识作为教学内容,可使教学重点含有较多的智力因素,易于学生获得举

一反三,前后贯通的能力。

总体来说,语文教学重点是一个变化着的概念。在语文教学中应以培养学生语文能力为重点。教学重点与学科知识重点有相通的一面,即知识重点是教学重点的内容,但教学重点并不单纯是知识重点,教学并不是单纯传授知识的过程。

教学重点的正确确立,除了对教学目的的正确把握外,还有赖于第二层次中语文教学内部诸因素关系的明确化。由于语文学科的特殊性,它同时出现的诸多因素的干扰,如传授知识、培养语文能力、发展智力、思想情感教育等等因素,如不能正确把握它们之间的关系,分清主次,则语文教学目的往往难以实现。

一般认为,学生学会了语文知识并不等于形成了语文能力。学习知识到形成语文能力,其间有个理解知识到不断训练,形成运用知识基本能力的过程。这涉及到教学的终极目标是以学会知识为主,还是形成能力为主的问题。由于“文本位”的影响,有的教师往往把教学重点理解为学科知识重点,教学过程就成了单纯传授知识过程。实践证明这样教出来的学生往往是“高分低能”的,社会也是不会接受的。由此说明单纯传授语文知识,不应是语文教学的主要目的,语文教学重点应放在培养学生形成语文能力的基础上。

语文能力是在理解掌握运用语文知识过程中形成的。语文知识是对语言现象和经验的概括,具有客观性,它是以社会客观经验的形态存在的。语文知识的客观性、独立性等特点,决定了它的可传递性,因而教师可以把知识传授给学生。能力是保证人们成功地进行实际活动的有关心理特征。语文能力是个体进行言语交际活动所必备的个性心理特征,它具有个体性,是反复训练所形成,无法传递给别人的。语文知识的可传递性和语文能力的不可传递性,说明它们是属于两个不同的系统。那么这两者联系和转化的环节是什么呢?我们认为是智力因素的活动起了纽结与转化的作用。

由于重点知识所储存的信息有较强的渗透性,这种渗透性体现了智力活动的广阔性,使知识和智力得以沟通。智力和语文能力本来就是一般能力与特殊能力的关系,它们之间有着天然的联系,因而智力就成了语文知识和语文能力之间得以联系与转化的中介作用。

语文教学过程中还具有思想情感教育的特点,这是由于语文教学重点知识在学科中处于的关键性位置,是最能体现作者创作个性之处,并在文章结构、语词选择、环境描写、人物塑造等方面带有作者强烈的感情色彩和倾向性,以及“语言半是事物的代名词,半是精神和情感的代名词”等原因,使语文教学过程具有情境性特点,在这特定的情境中,学生的思想感情及个性显然都会受到潜移默化的影响。

上述对语文教学内部几个关系的分析,我们可以了解到,传授语文知识是形成语文能力的基础,智力因素是知识转化为能力不可缺少的中介环节,思想情感教育是语文教学的伴随属性。据此,我们应明确地认识到:培养学生语文能力是语文教学的基本任务,也是我们语文工作的出发点,这是语文学科作为基础教育中的工具性质决定的,也是社会发展对语文教学的基本要求。反思我们的语文教学,正因为没有理清语文教学内部这些因素关系,故教学的主要任务老是摇摆不定。

培养语文能力是语文教学的最终目的,要确定具体的语文教学重点,还必须了解语文能力的内涵与本质。

语文能力不是一种专门能力,也不是单纯的一般能力,而是一种综合的能力,它体现在听说读写四种基本活动上。要把语文知识转化为相应的语文能力,我们还要了解语文知识类型。语文知识的内在逻辑性虽不如其它学科那么严密,但它

还是有自己的系统结构的。我们可把语文知识分为三类,即语言知识、文章学知识和文学知识。在教学中,这三类知识的功能是不同的。教学语言知识是为了形成相应的语感能力,教学文章学知识是为了形成写作能力,教学文学知识是为了形成文学鉴赏能力,这三种基本能力是听说读写活动中必不可少的。在听说读写能力与语感能力、写作能力、鉴赏能力的关系上,可以说语文能力中,如果前者属一般能力,则后者属特殊能力;如果前者是语文能力的表层结构,则后者是深层结构。它们会同其它语文能力组成多层次多侧面的综合语文能力体系。

要把语文知识通过训练转化为语文能力,除了智力因素作用外,还有一个把语文知识吸收到个体内部经验系统的主体化过程。所谓主体化是指学生必须理解掌握所学知识,并将其纳入自己知识的经验系统。如果学生学习的知识零乱片断而不成系统,或者他们在掌握知识过程中处于被动状态,囫圇吞枣式地在头脑里填塞了一大堆知识,是不可能达到主体化之目的。

语文能力在具体的听说读写过程中由两个系统组成,这两个系统就是外显的语言操作系统和内隐的心智操作系统。听说读写时所进行的字、词、句、段等的选择排列与组合属外显的语言操作,而在听说读写时渗透其中的思维、想象、记忆等活动则属内隐的心智操作,对语言的操作必须具备语言操作能力,心智操作也应具备智力和良好的个性心理品质。一般地说,外显的语言操作能力和内隐的心智操作能力,这些综合起来构成语文能力。因而语文能力的训练和发展,同时也是各项智力因素的训练和发展。可以说,语文能力发展与智力发展是同时进行一起完成的。

从上述分析中我们可知,语文知识教学是形成语文能力的基础和必要环节。在一定范围内,我们可说,语文知识教学有为语文能力服务的特点。因此,教师要认真传授知识,同时注重学生语文知识主体化的过程,使主体化的语文知识成为发展语文能力的潜在动力。智力和语文能力虽是同步形成,但语文教学的主要目的是培养学生的语文能力,智力是从属目的,故教学时不可两者并重或以训练智力为主。否则会干扰语文教学的主要目的的实现。

对语文教学的主要目的语文能力结构及其教学内部诸因素关系的揭示,有助于语文教学重点的正确确立。具体的语文教学重点的确立,既涉及教材中的知识体系问题,也涉及教学方法问题。由于语言知识的教学有为形成语文能力服务的特点,在教学重点的确立上,应注意它的系统性、实践性和操作性等特性。语言教学的系统性、实践性、操作性三者应是同步进行,以让学生较快形成语感能力。

总之,培养学生的语文能力是语文教学的总目的,我们必须正确处理语文教学内部因素的主从关系,确立具体的语文教学重点,努力提高学生语文能力。