

【课改探索】

语文综合性学习的课程价值与设计理路

——兼论统编高中语文教材活动设计

申宣成

【摘要】语文综合性学习有助于实现学科统整逻辑和经验统整逻辑的统一,义务教育统编语文教材和普通高中统编语文教材均高度重视语文综合性学习设计。针对语文综合性学习实践中存在的问题,其设计需要遵循两种理路。一是“逻辑理路”,包括四个步骤:基于课程标准确定学习目标;围绕学习目标设计活动任务;依据活动任务开发评价工具;运用评价工具引领学习活动。二是“要素理路”,包括六个要素:情境、任务、过程、支架、评价、反思。

【关键词】语文综合性学习;学科统整;课程设计;高中语文;统编教材

一、语文综合性学习的课程价值

(一)语文综合性学习有助于实现学科统整逻辑和经验统整逻辑的统一

审视现代课程发展的历史不难看出,“课程统整的问题是现代课程改革运动的根本问题之一。”^{[1]415}可以说,一部现代课程改革史就是一部课程统整史。因为学科知识体系的分化越是细密和专深,学校课程就越是需要在吸纳新知识的同时,警惕过度分科可能造成的人的思想 and 心灵的分裂和剥离。19世纪中叶,赫尔巴特认识到了这一问题,提出了以德性统整不同学科知识的“相关统整论”。该理论强调基于学科逻辑和社会教化统整学校课程的“教育性教学”,其设计程序是学科专家或教师首先根据社会需要和个人理解对学科进行统整,而后将统整后的内容呈现给学生,因为学生接受的是教师统整之后的课程,因此有人称为“完成时态的统整课程”。20世纪初,杜威对包括“相关统整论”在内的各种课程教学理论进行了系统梳理、反思和批判,并基于芝加哥学校的八年实验,形成了从儿童经验出发整合不同学科知识的“经验统整论”。与“相关统整论”不同,其课程内容和形态是在师生一起解决生活问题中逐步建构和生成的,因此有人称为“进行时态的统整课程”。^[2]尽管“经验统整论”与“相关统整论”在课程目标和内容上存在很大差异,但在课程综合化这一大方向上,两者是高度一致且一脉相承的。

进入21世纪后,面对日益激烈的全球化竞争,课程综合化的学术思潮更为强劲。2007年,美国“21世纪学习合作组织”修订完成了《21世纪学习框架》,提出了学习能力的“彩虹模型”。该模型包括“学习与创新能力”“信息、媒介和技术能力”“生活与职业能力”三大领域。其中“学习与创新能力”又

包括批判性思维力、沟通力、协作力和创造力,从而提供了一个是各个学科都需要关注的能力体系。2016年,北京师范大学林崇德教授团队发布了中国学生发展核心素养体系的研究成果,进一步明晰了我国学生发展的必备品质和关键能力。正如杨向东教授所言:“从本质上来说,核心素养是21世纪个体应对和解决复杂的、不确定的现实生活情境的综合性品质。”^[3]核心素养概念的提出和内涵的界定,从理想课程层面明确了我国课程改革聚焦人格完整、回归真实世界、加强课程综合的学术指向。

然而,课程综合化始终面临着一个巨大挑战,即它随时可能因为脱离学科而“陷入一种丧失教育目的的无方略的主观主义的危险”^{[1]445}。要规避这种危险,一个有效的路径就是遵循中国传统的中庸之道,将“相关统整论”和“经验统整论”有机地“统整”在一起,做到“基于教材本身性质的课程的逻辑统整同基于儿童的关注与需求的课程的心理统整的扬弃和统一”。^{[1]448}语文综合性学习作为一种立足语文学科的课程综合方式,在考虑语文自身学科逻辑的同时,对学生的心理逻辑也给予了高度关注,有利于达成学科统整逻辑与学生经验逻辑的有机统一,有利于引领语文教学回归真实生活情境,让学生在饶有兴味的活动中运用语言,解决问题,激发好奇,收获惊喜,感受审美,理解文化,最终达到习得语文素养、塑造健全人格之目的,因而集中体现了“理想课程”层面的综合化指向,既符合课程发展的历史规律,也契合当代的课程需求。

(二)语文综合性学习是语文课程标准落实基础教育课程改革理念的重要载体

在课程综合化的学术思潮推动下,我国教育部早在2001年印发的《基础教育课程改革纲要(试

行)》中,就将加强“课程结构的均衡性、综合性和选择性”作为21世纪基础教育课程改革的六大目标之一。为落实这一目标,国家不但在课程方案中增设了经验本位的“综合实践活动”课程,而且要求加强各个学科的综合性和实施“学科本位的综合课程”。语文综合性学习正是在这一背景下应运而生的。教育部印发《普通高中课程方案和语文等学科课程标准(2017年版)》以后,核心素养成为新时代课程改革的关键概念。在这一概念的引领下,各学科的课程标准都十分注重引导学生置身真实情境,直面复杂任务,解决现实问题。其中《普通高中语文课程标准(2017年版)》不但明确提出了“语文学科核心素养”的概念,而且一改过去从听说读写的视角分领域呈现课程目标的方式,代之以高度综合的18个“语文学习任务群”统驭语文学习,力图通过真实情境中的任务设置,“引导学生把‘阅读与鉴赏’‘表达与交流’‘梳理与探究’这三种‘活动’综合在一起,以此解决课程设置的问题”。^[4]与义务教育课标中的语文综合性学习相比,普通高中课标的“语文学习任务群”更加重视“活动”和“任务”,可以说是语文综合性学习的“升级版”。语文学习任务群的出现,使语文综合性学习的课程地位从学科边缘进入了学科中心,使语文综合性学习的作用从学科辅助变成了学科统领。可以毫不夸张地说,“语文学习任务群”的提出,是继义务教育语文课程标准提出“语文综合性学习”之后,我国语文课程标准研制在理念和内容上的又一次突破。

(三)语文综合性学习集中体现了统编语文教材的编排特色

普通高中新课标颁布以后,教育部组织编写的普通高中语文统编教材开始使用。这套教材采用人文主题和语文学习任务群双线组元的方式,以大概概念、大任务、大情境引领学生的语文实践活动,与之前的教材相比,其内容和体例的变动都非常大,主要体现在两个方面。一是读写类单元中的每篇选文之后不再设置练习题目,而是在每个单元之后集中设置“单元学习任务”。这些学习任务摒弃了习题式的知识点练习,而代之以“讨论”“交流”“写作”“分享”“表演”“探究”等各类语文综合性学习活动,这一改变也被教材编者视为该套教材的“最大亮点”。^[5]二是在选文类单元之外单独设置“活动类单元”。从编排理念和内容来看,“活动类单元”也可以说是初中语文统编教材“活动·探究单元”的“升级版”。它们摆脱了以选文为中心的编排思路,而将“任务”和“活动”作为单元的中心,引导学生从“读文章”向“做活动”转变,从“学知识”向“用知识”转变。因此,有学者认为,活动类单元的设置改变了以往教材

“偏重文本理解、赏析的静态学习方式”,“颠覆了从民国以来百年阅读教学的一贯模式,打开了语文教学的新思路”。^[6]

二、语文综合性学习设计与实施的困境及成因

一般而言,某种理念的创新度越高,其落地时面对的挑战也就越大。作为新世纪语文课程领域最具创新性的概念,语文综合性学习和语文学习任务群在设计与实施时遇到的挑战也最大。其具体表现在教材编写和课程实施两个方面。

从教材编写层面来看,语文综合性学习活动的设计编排一直是教材编者感到最为棘手的问题。在语文教材回归统编模式之前,各版本的教材所设计的综合性学习活动可谓五花八门,但是真正高水平的设计凤毛麟角。语文教材实施统编之后,编者高度重视语文综合性学习的设计,分别在初中和高中统编教材中独立设置“活动类单元”,语文综合性学习设计与编排都有了较大突破。但是,其中的问题仍然很多,正如义务教育语文统编教材和普通高中语文统编教材的总主编温儒敏教授所言:“综合活动单元是新课型,教材的设计虽然数易其稿,还是不满意。”^[7]其实,何止是综合活动单元,普通高中统编教材读写类单元的“单元学习任务”也都是以“任务”和“活动”贯穿的,当然也面临着同样的挑战。只不过是活动类单元相比,它们有选文内容作为抓手,活动的设计指向略微清晰一些罢了。

与教材的编写相比,语文综合性学习在课程实施层面遇到的问题更大,困难更多。2009年,有学者采用分层随机抽样的方式对江苏省72所中学的语文教师进行了教学取向的问卷调查,结果显示,教师平均每学期用于语文综合性学习的时间仅有一课时^[8]。2010年年初,笔者以河南、四川、浙江三省的12所学校为样本所做的综合性学习设计与实施的专题调查也显示,中小学教师对语文综合性学习虽然非常认可,但是平均每学期投入的时间也仅有4课时左右^[9]。教师用于语文综合性学习的时间如此之少,足见其实施面临的巨大困难。而单从教师的角度来看,导致这一状况的原因无外乎三种情况。一是“不愿做”。教师对综合性学习的价值和功能认识不够,认为开展这类活动对于提高学生的语文能力没有什么作用,所以在内心深处持抵制态度。二是“不敢做”。这类教师在思想上虽然认同综合性学习的课程价值,但是迫于高考、中考、抽考等各类纸笔考试的压力,唯恐开展综合性学习耽误学生的语文考试成绩,因而不敢去尝试。三是“不会做”。这类教师既认同语文综合性学习的课程价值,也有敢于尝试的勇气,但是苦于教材中的综合性学习设计操作性不强,而教师自身又不具备设计与实施综合性



学习的能力,最终导致综合性学习的虚设。调查发现,在上述三类教师中,“不敢做”和“不会做”的教师占大多数。

基于上述调查和分析,笔者认为,要解决综合性学习实施难的问题,关键在于提高教师的课程设计和实施能力,让“愿意做”而“不会做”综合性学习的教师会设计、能做好。一旦这些教师做出了成效,就能够改变那些“不敢做”和“不愿做”的教师对于综合性学习的认识,使“不敢做”的教师敢于做,“不愿做”的教师愿意做,从而逐渐冰释和破解综合性学习实施难的问题。这种自下而上的课程变革思路,对于解决课程改革中的具体问题往往具有春风化雨的成效。

正是出于这样的考量,从2009年起,笔者带领团队开启了综合性学习的理论和实践探索,总结出了综合性学习设计与实施的系统化方案。限于篇幅,以下主要从“设计”这一视角入手,阐释两种设计思路,并以此为基础对统编高中语文教材中的活动设计略作评议。

三、语文综合性学习设计的“逻辑理路”

(一)逻辑理路的问题取向与主要特点

在笔者针对语文综合性学习11年的持续研究中,2009年到2014年可以说是研究的第一阶段。该阶段主要是和河南省的两所初中合作,围绕“课本剧”和“演讲”两种语文活动,建构并实施了语文综合性学习设计的“逻辑理路”——“四步骤过程模型”。其具体内容为:第一步,基于课程标准确定学习目标;第二步,围绕学习目标设计活动任务;第三步,依据活动任务开发评价工具;第四步,运用评价工具引领学习活动。

这一理路主要从逻辑上厘清了语文综合性学习设计的具体步骤。其试图解决的主要问题是综合性学习设计目标模糊不清、“为活动而活动”的问题,这也是语文综合性学习诞生之初设计与实施中出现的较为普遍的问题。在该理路建构的四个设计步骤中,笔者主要强调了两种问题解决方法。一是强调从课程标准出发确定综合性学习的活动目标。国家课程标准是教材编写、教学、评估和考试命题的依据,是国家管理和评价课程的基础。课程标准规定了学生修习某门课程必须达到的最低要求,因而是设计和实施综合性学习的基本遵循。但是因为课程标准规定的是学段和学年目标,其内容相对概括和宏观,很多条目并不适于直接运用到单元或课时教学中,这就需要教师运用分解、合并、创生等策略对其内容进行细化或整合,形成适合本学校、本班级的目标序列,从而实现国家课程的校本化建构。为此,在行动研究的过程中,笔者带领团队基于课程标准开发了演讲、讨论、校园戏剧等一系列综合性学习活

动的目标体系。如针对演讲活动,从表达、互动和礼仪三个方面分解出了若干可观察、可检测、可操作的表现指标(见表1)。有了这些表现指标,教师在组织演讲活动时,就可以有目的、有计划地选择其中的部分条目作为学习目标,进而在目标的指引下方向明晰、高效有序地开展活动。

表1 演讲活动的表现维度和指标分解

表现维度	表现指标
表达	准确把握听众特点,并据此确定演讲内容和形式 导入时间一般不超过总时间的十分之一;导入部分能够引发听众兴趣(如讲一个故事;陈述讲座的价值;呈现一个令人震惊的事实等) 发言思路清晰(比如用“一、二、三”或“开始、接着、最好”等词语表明思路) 围绕主要观点,对材料分类;综合考虑听众的对象和材料特点确定陈述的顺序,如时间型、主题型、故事型、对比型等 用多种类型的材料(数据、案例、程序和图片)支持观点 利用提示卡片、多媒体演示(PPT)等工具辅助演讲,PPT的内容要结构化、可视化 利用合适的言语提示和眼神交流吸引听众的注意力 发音清楚,音量、语速适中
互动	倾听听众的问题;用自己的语言重复这个问题,以保证你的理解是正确的;回答同演讲中的论点联系起来 回答简短明了,击中要害 回答后要核对一下,如“我的回答解决了你的问题吗”
礼仪	态度真诚、自信、积极 着装符合职业特点 对听众表现出足够的尊重和友好 悦纳听众提出的建议和批评 肢体语言适度 遵守时间要求

二是强调运用表现性评价工具(如评分规则、检核表等)促进学习。在基于本课程标准确定了学习目标之后,还需要依据这些目标,进一步对活动要完成的成果(一般包括作品或过程)进行分析,描绘出不同层级成果的具体样貌,大多数时候还要提供有具体的样例。借助这些表现性评价工具,学生就能清楚地知道在某次学习活动中,达到哪些要素和指标为“合格”,达到哪些要素和指标为“良好”,达到哪些要素和指标才能称得上“优秀”,进而在活动中按图索骥,不断提升自己的表现层级。需要强调的是,开发评价工具时最忌教师唱独角戏,一个人包办代替,最好的方法是让学生参与其中,这样不但更有利于学生理解和接受评价工具,而且可以把评价工



具开发的过程变成学生的学习过程。

(二)逻辑理路视角下统编高中语文教材活动设计评议

从综合性学习设计的逻辑理路审视统编高中语文教材的活动设计,可以发现其至少具有三个优点。一是能够基于课程标准设计教学活动。这套教材的所有单元都是严格按照课标规定的学习任务群设置的。其中必修教材包括上、下两册,每册8个单元,共16个单元,覆盖了课标要求的7个学习任务群;选择性必修包括上、中、下三册,每册4个单元,共12个单元,覆盖了课标的9个学习任务群。例如:必修下册的8个单元中,第1单元和第8单元对应“思辨性阅读与写作”任务群;第2单元和第6单元对应“文学阅读与写作”任务群;第3单元和第5单元对应“实用性阅读与写作”任务群;第7单元对应“整本书阅读与研讨”任务群;第4单元为活动类单元,对应“跨媒介阅读与交流”任务群。这样的安排充分体现了教材编者对课程标准学科统领地位的重视,确保了教材编写与课程标准的一致性,便于教师依标扣本展开教学。二是对活动任务的要求足够明确。以必修上册第四单元“家乡文化生活”为例,该单元根据课标“当代文化参与”任务群的要求,安排了三个活动:第一个活动为“记录家乡的人和物”,预设成果为“写一篇《家乡人物(风物)志》”;第二个活动为“家乡文化生活现状调查”,预设成果为“撰写调查报告或完成演示文稿”;第三个活动为“参与家乡文化建设”,预设成果为“就家乡文化建设写建议书”。这些成果具体明确、语文味十足,不但可以规避综合性学习“为活动而活动”的情况,而且可以确保活动的学科特征。三是提供了较为丰富的学习支架。仍以“家乡文化生活”单元为例,为帮助学生顺利完成活动任务,教材不但在“学习提示”部分提供了《访谈记录表》《调查建筑登记表》《调查报告结构表》,而且在“学习资源”部分提供了《调查的技术》《访谈法》和《节日与文化》三篇文章作为学习样例,为学生的自主探究学习提供了有力的支撑。

当然,从逻辑理路的视角来看,统编高中教材的活动设计尚存在一些不足。其中最为突出的问题是对于评价的作用关注不够。针对“单元学习任务”中出现频次很高的“讨论”“交流”“写作”“分享”“表演”“探究”等过程类表现,以及活动类单元中“调查报告”“建议书”之类的作品类表现,教材既没有提供清晰简明的评价指标,也没有提示教师和学生活动中自主建构必要的成果评价工具,这样就使活动成果在学生心里始终是一种“模糊的存在”,学习活动也就难免处于在“暗胡同”中摸索的状态。当然,出现这种情况,责任也不全在教材编者,因为《普

通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》也没有对这些作品或过程表现提出明确要求,这或许是以后课标和教材修订时需要重点关注的问题。

四、语文综合性学习设计的“要素理路”

(一)“要素理路”的问题取向和主要特点

从2015年开始,包括浙江、江苏的一些学校也陆续参与到语文综合性学习的合作研究中。但随着项目推进,“四步骤过程模型”的设计理路逐渐暴露出一些局限,其中最大的问题是该理路仅仅从逻辑上呈现了语文综合性学习的设计过程,即“应该按照什么样的步骤去设计”,却没有呈现设计的最终结果到底应该是什么样子的,具体应包括哪些关键要素。这就像造房子只告诉了工人施工的过程,却没有向他们提供具体的施工图纸,工人造起房子来自然还是会糊里糊涂。

为解决上述问题,笔者结合实践案例对“四步骤过程模型”中的关键要素进行了细致梳理,最终提炼出语文综合性学习设计需要重点关注的六大要素——情境、任务、过程、支架、评价、反思。这六大要素彼此关联,环环相扣,形成一个完整的闭环结构。它就像一份“施工图纸”,清晰地标画出了综合性学习设计方案的“四梁八柱”。教师在设计综合性学习时,只需要认真考虑这六个要素,就可以基本完成一个结构完整、操作性强的设计方案。

在上述六个要素中,“任务”指的是活动最终要提供的作品或者过程表现,其具体是指标源于课程标准的分解和细化。“评价”指的是为促进学生学习而选择或开发的评价方法和评价标准。关于这两个要素的内容和设计方法在逻辑理路部分已有阐述。“过程”指的是为完成任务而设计的活动步骤。“支架”指的是在活动实施过程中,设计者为学习者提供的学习工具或学习资源。关于这两个要素,统编高中语文教材的设计较为细致,这里也不再详述。以下重点介绍“情境”和“反思”两个要素。

1. 情境要素。正如普通高中语文课程标准修订组组长王宁教授所言,所谓真实的任务情境并不是“要布置一个与主题或课文相关的外部环境,以为讲《望庐山瀑布》就要上庐山,讲杜甫就要走杜甫走过的路线……这当然是行不通的”^[4]。在笔者看来,王宁教授所说的“真实的情境”更倾向于杜威提出的“简化的社会”^[10],即学校和教师为促进学生学习而精心设置的、能够“真实”再现生活中的各种问题和挑战的场景。它既可以是真实的,也可以虚拟的;既可以是简单的,也可以是复杂的。

设计情境需要着重考虑三点。一是“角色意识”,即要在情境中赋予学生具体的职业或人物身份,使学生获得“角色认同感”,从而明确活动的意

义、激发探究的兴趣。例如,针对一个陈述性任务,可以赋予学生“导游”“播音员”“目击者”等角色;针对一个编辑性任务,可以赋予学生“报纸编辑”“网页设计者”“广告制作人”等角色;针对一个劝说性任务,可以赋予学生“文学评论家”“演说家”“候选人”“推销员”等角色。二是“工作场景”,即为角色设置某项具体的工作,如让作为“记者”身份的学生就某一个事件或主题采访相关人员;让作为“评委”的学生在读书会上对参赛的作品进行分析等。三是“用户意识”,即为活动的成果设定明确的“用户”。如要求“记者”把采访结果写成一则新闻报道,并把这篇报道投给报纸或期刊,因为成果有了实实在在的“用途”,学生投入活动的意义感和积极性就会大为提高。

2. 反思要素。所谓“反思”,指的是学习者在活动过程中或者活动结束后对自己行为、经历的反省和思考。反思对于学生的学习至关重要。苏格拉底说过:“未经反思的生活,是不值得过的生活。”现代心理学的研究也已经证明,反省性知识(元认知知识)在人的认知结构中具有重要作用。正因为如此,中国学生发展核心素养将“勤于反思”作为18个基本要点之一。在十余年的探索中,笔者深深地体会到反思在综合性学习设计和实施中具有不可替代的重要作用。教师在设计和实施综合性学习活动时,只有借助反思这一要素,引导学生适时地跳到“庐山”之外,避开表面的热闹,拨开繁杂的事务,追问活动的价值,审视活动的得失,还原事情的真相,才能更好地达成“做中学”的课程目的。否则,综合性学习就很有可能出现“不问结果,只看过程;热热闹闹,无果而终”的情况。但令人遗憾的是,在笔者看到的大部分语文综合性学习设计中,设计者都缺少对“反思”这一要素的关注。

(二)要素理路视角下统编高中语文教材活动设计评议

如上所述,统编高中语文教材强调以大任务、大单元、大情境组织语文综合学习活动,在情境、任务、过程、支架等要素的设计方面都做了一些可贵探索,但就整体而言,其情境设计的“角色感”“场景感”和“用户意识”尚不明显。以必修上册活动类单元“家乡文化生活”为例,该单元共设计了三个活动,分别要求学生完成三个学习任务:写一篇《家乡人物(风物)志》、撰写一份家乡生活调查报告或制作一份演示文稿、就家乡文化建设写建议书。如果从“任务”要素的视角来考察,其成果要求是相当明晰的。但是,如果从情境要素的视角来考察就会发现,教材并没有提醒学生将要以什么身份参与到活动中,完成的作品是给谁看的,学生的成果到底能发挥什么作用等问题。甚至连“建议书”这样“用户意识”极强

的实用文体,教材都没有明确要向“谁”建议。这样一来,活动的“拟真度”就必然大打折扣。另外,从活动设计的语言表述来看,其形式和内容也略显呆板。如活动类单元中的标题都是“学习活动”“活动提示”之类,内容都是文字或表格,几乎看不到图片,在阅读图时代,这样的表达明显缺少了一点儿设计感。

与情境要素的设计相比,统编高中语文教材在反思要素的设计方面可改进空间尤为明显,因为无论是活动类单元的活动设计还是读写类单元的“单元学习任务”设计,几乎都看不到对反思要素的关注。这就要求教师在使用教材时应增加一些必要的提示,例如,“请回顾一下你在本次活动中的得与失”“请和小组成员讨论一下哪些活动环节需要改进”,等等,以此激发学生的反思、提升活动的品质。

参考文献:

- [1] 佐藤正夫. 教学原理[M]. 钟启泉,译. 北京:教育科学出版社,2001.
- [2] 钟启泉,张华. 世界课程改革趋势研究[M]. 北京:北京师范大学出版社,2000:127-128.
- [3] 鲍勃·伦兹,贾斯汀·威尔士,莎莉·金斯敦. 项目学习、表现性评价和共同核心标准[M]. 周文叶,盛慧晓,译. 长沙:湖南教育出版社,2020:总序.
- [4] 语文建设编辑部. 语文学学习任务群的“是”与“非”:北京师范大学王宁教授访谈[J]. 语文建设,2019(1上):4.
- [5] 人民教育出版社,课程教材研究所中学语文课程教材研究开发中心. 普通高中教科书教师用书·语文(必修下册)[M]. 北京:人民教育出版社,2019:编写说明.
- [6] 王润. “活动·探究”单元的顶层设计和教学实施[J]. 语文学学习,2017(11):17.
- [7] 温儒敏. 统编高中语文教材的特色与建议[J]. 课程·教材·教法,2019(10):9.
- [8] 屠锦红,徐林祥. 审视语文教学取向[J]. 上海教育科研,2009(9):92.
- [9] 申宣成. 表现性评价在语文综合性学习中的应用[M]. 郑州:大象出版社,2015:25.
- [10] 杜威. 杜威教育名篇[M]. 赵祥麟,王承绪,编译. 北京:教育科学出版社,2006:3-5.

【作者简介】申宣成(1971-),男,河南民权人,教育学博士,杭州师范大学人文学院教授,硕士生导师,主要从事语文课程与教学论、教师专业发展研究(杭州 311121)。

【原文出处】摘自《课程·教材·教法》(京),2021.5.67~73

【基金项目】河南省教育科学规划重大招标项目“河南省基础教育课程改革问题研究”([2016]-JKGHZDZB-16)。