

“整本书阅读与研讨”作为《普通高中语文课程标准(2017年版)》设置的18个任务群之一,是当前备受关注的语文教育热点问题。这一任务群从名目上看似乎很熟悉,其实却不尽然,不仅日常教学中实施起来有难度,在某些问题的理解和把握上还容易出现偏差。

对于“整本书阅读与研讨”任务群的研究和实施,一方面要从理论上辨析某些可能产生纠葛的细微之处,为正确开展教学提供学理依据;另一方面也要勇于实践、大胆尝试,为更精确地把握课程理念提供案例支持。

本期,上海师范大学中文系郑桂华教授理性分析了课程计划的有限性与整本书阅读需求的无限性这一矛盾,指出教师应把握“应为”与“可为”的空间,加强纵横关联,提升“整本书阅读与研讨”任务群实施效益。华东师范大学第二附属中学梁颖、上海市教委教研室范颺详细介绍了学术论著《语文常谈》阅读教学案例。上海市位育中学华卫民、上海市徐汇区教育学院程元详细介绍了传记文学《人类的群星闪耀时》阅读教学案例。希望这几篇文章对教师更好地认识与开展“整本书阅读与研讨”任务群教学有所帮助。

DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2019.09.003

“整本书阅读与研讨”任务群:理念细究与实施推进

◎ 上海师范大学中文系 郑桂华

《普通高中语文课程标准(2017年版)》(以下简称“2017年版高中课程标准”)用任务群来划分和组织课程内容,任务群设置目的不同,学习内容和教学方法也应该有所不同。从大家对其名称和内涵的熟悉程度来看,18个任务群似乎可以分为三类。一类是与过去语文课程内容差距不大的,比如“文学阅读与写作”“实用性阅读与写作”“思辨性阅读与写作”“中华优秀传统文化经典研习”。对这一类任务群,一定程度上可以参照以往语文课程中的文学单元、实用文单元、议论文单元、古诗文单元的教学内容,需要注意的是,教师要变革教与学的方式,走出以

知识与技能为核心目标的教学,开展基于真实情境的大单元教学,以提升学生的语文学科核心素养。有的任务群则比较陌生,如“当代文化参与”“跨媒介阅读与交流”等。对这一类任务群,教师既要把握设置意图,又可充分发挥主动性和创造性,教学实施大体可借鉴以往选修课及活动课的模式。还有一类任务群的名目看上去似乎很熟悉,其实却不尽然,不仅日常教学中不易实施,在某些问题的理解和把握上还容易出现偏差,甚至引发对课程标准本身的质疑。“整本书阅读与研讨”任务群可能就属于这种类型。对这一类任务群,需要从理念和实践两方面一起探索。一方



面,从理论上辨析某些可能产生纠葛的细微之处,为正确开展教学提供学理依据;另一方面,在教学上也要勇于实践、大胆尝试,为更精确地把握课程理念提供案例支持。

一、理解语文课程计划与实际阅读需求的结构性冲突

顾名思义,“整本书阅读”是在相对集中的时间里,以完整的一本书为阅读单位,以更接近生活阅读的学习情境组织阅读活动、完成学习要求,从而使学生扩大阅读量,培养阅读能力,学会自主阅读。其对立面是碎片化阅读和单纯以获取知识为主的学习。

以读整本书作为阅读行为的代表并不奇怪,因为从母语学习或语言建构的角度来说,一个认知主体只有通过足够大的阅读量和交流量,得到足够多的语言信号的刺激,才能够完成自己的语感积累,形成必要的语文素养。此外,社会生活中大部分自然阅读行为,无论是普通民众的消遣性阅读,还是专业人员的工作性阅读,也多以整本书为阅读对象,经历连续的完整的阅读进程,除非发现它不值得读完或读书过程因故中断。因此,无论就一般的社会认知水平还是语文教育的现实需要来看,几乎没有人质疑整本书阅读对语文学习的价值,关键问题是怎样将整本书阅读的要求融入当下的语文课程体系之中,使得语文课程在整本书阅读教学上的有限投入能产生足够明显的效益。

整本书阅读对语文学习的作用在很大程度上取决于阅读量的保证,因而,能够给予整本书阅读多少课时,是考量这一任务群设置意义,进而考察语文课程规划科学性的基本视角之一。在2017年版高中课程标准的课程计划中,“整本书阅读与研讨”任务群被赋予了1个学分,其确切意义是:在一个学期之内,每周可开设一节专

门的课程,持续约18周,即18个课时,总计有10余个小时的课堂学习时间(课程标准建议相对集中地使用这些课时)。若是把这10余个小时的课堂学习时间全部用来让学生进行阅读活动,则一个中等程度的学生差不多也就是刚好能读完一本中等篇幅、中等难度的书籍。如果除去布置任务、选择对象、讲解要求、学生讨论、评价总结、成果展示的时间,能够阅读书本的时间自然就更少了。就这样的阅读量和阅读经历而言,不管学生选择怎样的一本读物,如古代的还是现代的,中国的还是外国的,人文的还是科学的,经典的还是通俗的,对其语文学习的影响都不会有多大区别。同样的道理,单就一本书的阅读过程而言,不管学生采用哪一种读书方法,如朗读还是默读,讲读还是自读,精读还是略读,鉴赏还是批判,对其阅读能力的提升也非常有限。

既然整本书阅读对语文学习来说意义十分重要,1个学分的安排远远不能满足实际学习的需求,那为何不为其多安排一些课时呢?这里涉及语文课程计划即学习内容与课时的总体配置问题。按照2017年版高中课程标准的课时安排,全部的语文必修课一共才有8个学分,而“整本书阅读与研讨”任务群已经占到高中必修课程课时的八分之一,该任务群的相对课时已然不算少。退一步说,即使把高中阶段选择性必修的6个学分也计算在内,“整本书阅读与研讨”任务群的课时量也有十四分之一,与18个任务群的平均课时大体相当。因此,即使再作些调整,它也难以提供一个人培养语文素养所需要的最低阅读经历。

也许有人会把整本书阅读课时不足归结为高中课程标准设计的缺陷,但这似乎只是表面现象,其深层原因则是现代课程计划的有限性与整本书阅读需求的无限性的结构性矛盾,包

括现代学校课程模式与现代社会生活内容之间的冲突、理想课程与实际课程之间的冲突。

按照唯物主义的观点,教育内容和教育模式是社会生活的反映,又反过来影响社会生活。从人类的整体视角看,教育的目的是让下一代尽可能多地吸收前人所积累的间接经验,以适应环境、维持生存、促进发展。在工业革命以前人类文明数千年的发展进程中,人类积累知识的能力相对薄弱,人类学习知识的迫切性也有限。因此从整体上说,在数千年里,人类学习知识的基本方式一直维持着一种自然状态,其主要特征是学习内容不分科,学习进程不分时,学习人员不分层,当然也没有分化出专门的教师职业和教育行业。人们也把这种教育方式称为“传统教育”。

近代以来,科学技术和社会生活的迅猛发展冲破了自然教育的藩篱,代之而起的则是现代学校教育。其主要特点是用分析思维解决人类知识传授的课题,通过分学科分要素、分阶段分学时、分班级分层次等手段,以实现社会教育的高效率。这种思路对那些分科特征明显,学习内容易抽象为学科要素、基本概念、公式定理的自然学科来说似乎如鱼得水,而对那些习得性强、需要大量直接经验完成积累的人文学科,如语文学习、艺术修养、道德养成等,则会造成巨大冲击。受知识总量日益激增、生活内容愈加丰富、人文学科的地位被严重挤压等因素的影响,学生在语文学习中的实际状态还要打很多折扣。同样是在语文学习领域,整本书阅读也许是最接近自然生活状态、最适应传统教育方式的学习活动了(其他内容可能还有口语交际、写作等),它们对直接经验越是依赖,其学习时间需求与课时安排不足的结构冲突也会越大。极而言之,就算把高中阶段必修课程所属的8个学分全部给“整本书阅读与研讨”任务群,

其实也难以从根本上解决现在语文学习中学生阅读量普遍不足的问题。

如何理解现代课程计划的有限性与整本书阅读需求的无限性这一结构性矛盾,是把握“整本书阅读与研讨”任务群意图、合理设计教学方案并有效实施教学的关键。我们应该可以把“整本书阅读与研讨”任务群看成是理想课程与实际课程、生活阅读与现代学校课程语文学习的关联方式,课程标准赋予“整本书阅读与研讨”的1个学分、18个课时的真正价值,主要不是用来进行课堂“阅读”,也不是由教师讲解“这本书写了什么”“如何阅读这本书”,而主要是应该用来“组织”阅读活动。正如课程标准所要求的那样,“阅读整本书,应以学生利用课内外时间自主阅读、撰写笔记、交流讨论为主,不以教师的讲解代替或限制学生的阅读与思考”,教师的主要任务是“提出专题学习目标,组织学习活动,引导学生深入思考、讨论与交流”。^[1]只有这样,整本书阅读才能不受具体课时的制约。

二、把握“应为”与“可为”的空间

在整本书阅读教学中,常有两种不同声音。有些教师认为,既然“整本书阅读与研讨”任务群的课时不足,也很难落实到课堂教学中,反倒不如不设置这一内容,而把读整本书的工作完全交给学生自由选择、自主课外阅读。因为美好的课程理念如果不能得到具体实施,其意义就有可能走向反面,比如会给整个教学计划带来混乱,或者给形式主义留下空间。现实中的整本书阅读教学的确存在一些随意选书目、读书过程放任自流等乱象,对正常的教学秩序形成冲击,影响学生语文知识的获得与能力的提升。

还有一些人认为,造成语文学习少慢差费的主因就是学习的知识化和碎片化,因此,欲从根本上改变语文学习的尴尬局面,就应该摒弃那



种分科、分时、分篇、分知识点学习的现代课程设置和班级教学模式,而让学生通过广泛参与社会考察、大量阅读整本书、大量自由写作的方式去完成中学阶段的语文学习,这才是语文学习的不二法门。

这两种看法虽然看上去截然相反,也都有各自的合理性,但其共性是对现代课程课时安排的有限性与整本书阅读需求的无限性这一结构性矛盾把握不够辩证,对课程标准意义和其表述方式的理解也不够准确。通常情况下,理想课程和实际课程之间总会存在一定的距离,对此,课程标准一般会通过对学习内容、学习目标的弹性描述来反映这段距离,并为不同的实施者留出自主空间。因此,一般来说课程标准至少具有规范性和导向性两重意义,两者之间的空白就是为教学实施提供的发挥空间。以“整本书阅读与研讨”任务群为例,高中语文课程标准对其学分、学时和阅读量的要求似乎都属于低标准,我们可以认为它主要体现的是课程标准的规范性;而提倡多阅读、“拓展阅读视野、建构阅读整本书的经验,形成自己的读书方法、提升阅读鉴赏能力”、“丰富自己的内心世界,逐步形成正确的世界观、人生观和价值观”^[2]等要求,则主要体现的是课程标准的导向性。近些年来,受各类新媒体、新传播方式的影响,全社会的碎片化阅读、浅阅读、视觉化阅读大为流行,整本书阅读首当其冲地被消解,而“整本书阅读与研讨”任务群对倡导读书活动的旗帜作用不能缺少。从教学实施层面看,过于强调整本书阅读与现行语文课程的矛盾,很容易导致对这一任务群的消极对待,并成为一些教师在整本书阅读引导上不作为的借口。

第二种观点可视为一种“大语文学”的代表,是一种比较理想化的做法。对语文学来说,现代班级教学制固然容易产生知识化、碎片

化学习的弊端,但这一制度是人类追求全社会教育效率的产物,它也并非全无优点。比如班级集体环境下所产生的场效应能在一定程度上激发学习动力,并利于不同学习者的交流与分享,这对语文学来说都是特别重要的。而自然状态下的语文学固然利于个性和创造性的发挥,使得部分学生脱颖而出,但是对整个社会教育的效率和公平却未必有利。从教学实施层面看,整本书阅读过于理想化、极端化,很容易与现行的语文课程安排、教学进程以及评价方式产生冲突,有时会对师生的现实利益造成伤害。

对整本书阅读的教学来说,语文教师的理性做法是:知道“哪些是应该做的”和“哪些是自己能够做的”的区别,即明了“应为”与“可为”的关系,在教学实施上避免走极端。总而言之,除了课时不足以外,整本书阅读还存在教学与评估“因果关系不确定”“课堂教学中不好操作”“社会阅读环境影响不可控”等因素。这些都增加了该任务群实施的难度,但是可以从“阅读共同体的培养、阅读任务的设计、阅读过程的监控、阅读成果的强化”^[3]四个方面努力来扩大可为的空间。

三、加强纵横关联,提高实施效益

整本书阅读是习得性强的学习活动,具有耗时长、过程性不可省缺等特点,而在课程标准赋予“整本书阅读与研讨”任务群的绝对课时不可能再有增加的前提下,如何提高任务群的学习效益便成为课程实施的核心命题。下面几条路径可以考虑:其一,更多利用课外时间,以更多的学习投入完成整本书阅读;其二,化约整合语文课程资源,建立不同任务群学习的关联,实现整本书阅读学习的增益;其三,合理选择学习方式,提高整本书阅读与研讨的学习效率。

第一条途径历来是整本书阅读的正道,不过

实施起来并不容易。在现实条件及当前的社会教育生态之下,我们看到的多是数学和外语等课程挤压语文学习时间、上网或玩手机挤压课外学习时间的现象,以及功利性学习挤压功利性相对弱一些的阅读等情况。因此,要使“整本书阅读与研讨”向课外延伸,需要从价值取向认知、活动设计、过程管理、学习评价等多方面入手,才能取得实际效果。

第二条途径是整合其他任务群,使得整本书阅读与其他任务群建立横向关联。2017年版高中课程标准虽然只为整本书阅读活动规定了一个实在的任务群,并赋予了1个学分,但并不意味着其他任务群学习不要求阅读整本书、不采用整本书阅读与研讨活动。与此相反,在其他17个学习任务群中其实也都提出了一定的读书要求,其中不少任务群名称中就明确含有整本书阅读的含义,如“中国现当代作家作品研习”“科学与文化论著研习”“学术论著专题研讨”等,从而使涉及整本书阅读要求的任务群占比超过三分之二。此外,有的任务群名称中虽然没有明确的读书要求,但在其具体学习目标、学习内容或学习建议的阐述中,也大都提出了整本书阅读的建议。如“当代文化参与”任务群中,即要求“建设各类语文学习共同体(如文学社团、新闻社、读书会等)”^[4],“开展读书交流活动”;“跨媒介阅读与交流”任务群中,要求“引导学生自主选择有关跨媒介的普及性著作进行研习”;“跨文化专题研讨”任务群中,要求“研讨不同时期、不同国家与民族的文学、文化经典作品”。教学实施中,如果把各个任务群具有共性的学习内容、学习要求加以化约,通盘规划、有序实施,必然会从实质上拓展“整本书阅读与研讨”的学习时空。即使一些看上去与整本书阅读没有直接关联的任务群,比如“语言积累、梳理与探究”,很多学习内容和学习经历也可以支

撑“整本书阅读与研讨”的学习。比如“语言积累、梳理与探究”任务群中学习分析鲁迅小说中人物语言与叙述语言的特点,到“整本书阅读与研讨”任务群,就可以选读鲁迅小说《呐喊》《彷徨》,建立鲁迅小说中人物的图谱,理解鲁迅“为社会、为人生”的创作观;到“中国现当代作家作品研讨”甚至“中国革命传统作品研讨”任务群,就可以将鲁迅小说描绘的中国社会与其他人笔下的中国社会联系起来,理解20世纪以来的中国社会情况,体会文学与社会生活的关系,知道不同创作观念的差异。这样的学习能合理利用语文知识和文本,减少重复的背景介绍,将学习引向一定的深度,从而提高学生的学习效益。2017年版高中课程标准指出,各个学习任务群不是孤立的,而是互相渗透、互相融合的关系,在确定教学目标时,要兼顾到不同任务群相互独立又相互融合的关系。这样的教学才能符合新课程的理念,也更能体现新课程在培养核心素养方面的追求和优势。当然,除了关联语文学科的各个任务群以外,“整本书阅读与研讨”还可以向非语文学科延伸,进一步扩大学习整合的空间。

第三条途径是选择更科学合理的组织方式或学习模式,丰富学习内涵,提升学习活动本身的价值,让“整本书阅读与研讨”价值向纵深开掘。

按照施瓦布的实践性课程理论,课程主要由教师、学生、教材、环境等课程要素构成,“四个要素处在独特而永远变化的整体结构中,它们之间的相互作用构成一个有机的生态系统,有多少个教育情境,就有多少个课程的‘生态系统’”。^[5]“整本书阅读与研讨”任务群的学习是一种实践性很强的课程,“学生(阅读者)”“教材(整本书)”“教师(组织指导者)”“环境(场所、过程)”等要素不同的组合关系便形成不同的任务群学习模式。以目前我们所了解的学习经验来



看,国内外“整本书阅读与研讨”大体有如下三种组织模式:

第一,全班师生共同研读一本书,课外阅读,课内交流。其基本流程是:教师布置阅读任务—学生进行课外阅读—教师组织课内交流与讲解。这种组织模式的优点在于,可以对一本书读得比较透彻,如解读角度齐备、内涵挖掘很深。但其不足也显而易见,比如学生的阅读没有选择性,阅读视野狭窄。更为严重的是,在这种组织模式下,学习重心可能会向课堂偏移、向教师讲解偏移,学生课外阅读也会变得不那么重要。如此一来,则该任务群的设置意义无疑会大打折扣。当然,这也要看所选的书籍属于什么性质、活动如何设计。比如上海市位育中学华卫民老师他们的探索(见本期《闪耀的群星:传记文学的阅读》一文),其阅读对象茨威格《人类的群星闪耀时》虽然只是一册,但这本传记介绍了14位伟大人物的生平,学习设计中又有让学生选择不同传主扩大阅读、深入研究的的活动。还有像《论语》这样的文化经典,也是值得每人都读、多花时间精读的。因此,对全班一起读一本书的做法,也不宜全部否定。

第二,每个学生阅读一本书,课外阅读,课内交流。其基本流程是:学生选择书目—教师指导学生设计阅读任务—学生进行课外阅读—学生汇报阅读收获—教师点评。与前一种组织模式相比,这种学习的优点有两个方面:一方面,每个学生必须完成一本读物的研讨,并有一定的过程和成果要求,学习活动的重心必然转向课外。另一方面,在阅读过程中,一个人虽然也只阅读了一本书,但是在交流过程中却跟着大家一起“认识”了几十本书,阅读收益无疑会得到提高。

第三,每个学生围绕一个问题阅读书籍,寻找答案。其基本流程是:提出一个问题(或从推

荐问题库中选择一个问题)—阅读教师推荐书籍—自主收集有关论著—梳理他人的论述—结合自己的研究得出结论—课堂交流。与前两者相比,该学习模式的主要特点有二:一是阅读目的的转换,有针对性的阅读活动可减少为读书而读书的局限,使得了解书本内容向学会阅读、学会思考转移;二是可提高学生在阅读与研讨活动中的主动性。

不过,“整本书阅读与研讨”任务群的实施,对语文教师的学识和责任心是一种很大的考验。因为学习任务结构化复杂性高,学习活动涉及因素越多,学习空间越开放,对学生越有价值,意味着对教师的学术储备和学习管理投入的要求也越高。比如要按上面所说的第三种模式组织“整本书阅读与研讨”的学习,仅仅是准备研究题目、开列参考书,对教师就是很大的挑战。拿《闪耀的群星:传记文学的阅读》教学设计案例来说,该学习从设计到实施,教师可能至少要做如下准备:熟悉茨威格的背景及创作特点,熟读一些中外传记名作,了解有关传记的基本知识,对传记文学研究著作有一定的了解,对人类科学文化成就进步及评价标准有所思考。否则,学习指导过程中就可能遇到困难。当然,这些工作不应该全部由教师来承担,也应该允许教师有一个较长时期的积累过程,使其慢慢达到比较理想的境界。☞

参考文献

[1][2][4]中华人民共和国教育部.普通高中语文课程标准(2017年版)[S].北京:人民教育出版社,2018:13,11~12,13.

[3]郑桂华.整本书阅读:应为和可为[J].语文学习,2016(7).

[5]钟启泉.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000:21.