

从文本内容到 “教学事件”

林卫民 浙江省杭州外国语学校

摘要：从策略上看，依据文本内容并结合学生现实，分析学生与内容之间的矛盾，组构教学事件，这是教学设计的主要工作。同时还要考虑实施过程中，从事件到知识回归的各个方面，事件应包含让学生犯错的机会、隐含的结构性问题，通过学生犯错，发现问题，进而研究问题，自然产生师生的互动，营造对话式的教学情境。如何创生教学事件是教学设计在技术层面上很值得研究的问题。

关键词：教学设计 教学事件 认知发展 教学情境

尽管教科书文本内容规定了教师教授知识的使命所在，但是，教师如果只是执行文本内容宣讲的任务，无论讲述的语言、形式、节奏多么精彩和生动，仍然只是拘泥于文本内容的宣讲式教学。这是广大教师所反对和摒弃的。教学设计旨在将文本知识转化为师生的行动。组构教学事件是教学设计的常用策略，通过事件产生问题，在问题的解决过程中，展开对话与互动，生成充满活力的课堂教学情境。

教学内容的“二次开发”以设计教学事件为指向

感知、理解、记忆和应用学科知

识，这是经久不衰的教学要求。教科书文本知识是稳定的、客观的、事实的、可以看到的，文本描述的知识只是一般意义上的外显形态。把文本知识当成封闭的、凝固的、教条的东西，现成地摆到学生面前，等待学生去记忆，一旦记住了、能复述，就初步达到了目的。学生能像全息照相机一样完整、准确、精细地描述，就达到了全盘目的，这是教学设计的误区。

成熟的教师总是能超越教科书文本内容的表层呈现，对文本内容进行“二次开发”，努力将文本知识变得更加生动、有序，帮助学生实现

掌握知识的工具追求和全面发展的价值追求。有人比方,叫学生每天吃一定量的盐,只强调盐对于维系生命是如何的重要。要求学生理性地完成吃盐的任务,将是一件十分痛苦的事;如果将盐溶在美味佳肴里,情况就不一样了。强硬要求学生严谨地学习学科知识就好比直接吃盐,对知识的“二次开发”就相当于制作美味佳肴。

“二次开发”强调的是在忠实文本基础上通过取舍、增补、转换及程序化,将文本知识通过有机联系制作成教学事件。事件既不是虚构的,也不是抽象表达的,而是基于文本的知识、具体的事例、现实的学生和真实的课堂。事件是为了创生问题,课堂教学围绕提出问题、研究问题、解决问题展开。教师指导和帮助学生甄别事件及其问题中的真假知识,搜索知识之间的节点,逐层剥离事件表象后的知识真谛,在分步、有序的理解进程中形成思维活动的“内在理路”,构建个性化的、自组织的知识体系。教学过程的真实推进及最终结果,在程序上是由教师在具体教学情境中对教学内容的选择及与学生的互动来决定的。

从文本知识创生教学事件,并不是无的放矢、没有根据地“创造”和随意发挥,而是一种由教学设计理论支撑的科学预设。如何在文本知识结构的框架下,超越文本知识的外显形式,理清知识的关系、建构知识联系的节点、制作教学事件、预想事件在课堂中演绎的各种结果,这是教学设计的使命所在。

教学事件以知识关联及学生活动等多种关系为组件

教科书内容包含的有意义、本质性的东西并不一定是外显的、直接可以让全体学生自然接受的。对大多数学生来说,阅读教科书文本只是直接读取文本的表达,对于表达的内涵、外延、变式、拓展及与原有知识的比较等各种衍生的信息,难以完整把握、全面汲取。学生正是因为对知识内涵的本质性、规律性的全貌没有完全感觉,缺乏对文本的全面阐释力,导致不知道自己学习知识的困难和问题在哪里。不同文本内容必然会有不同的事件组构方式,这就需要教师通过一定的办法将知识本身的问题和学生学习知识的问题显露出来。

教科书内容是服务于学生学习的,教学设计必然要着眼于学生的学习活动来考查文本知识,不断拷问你想教学生什么、在实际教学活动中学生将学会什么,从中预设如何帮助学生学习。从文本内容到学生的学习活动,需要教学情境去支撑。情境是建立在事件的基础上,以内容“立点”、“立意”,还要从学生现实“立行”,进而组构事件,将知识的内在联系、内在情趣投影于事件,吸引学生在事件的感召下进行学习活动,促成文本知识与学生“打成一片”,通过学生个体或合作团队的共同努力,使隐含的知识显露出来,逐步分析出整体面貌。

以文本知识组构教学事件自然会联想到知识背后的“真实历史事件”,尽管从知识的源头可以找到

“原生态”的创生知识的情形,但从认知发展规律和教学要求来看,智者的研究思路与学习者的学习思路难以达到一致,甚至有时还会相背离。经过搜集、辨伪、整理、编排,确有一部分历史事件可以作为比较可靠的材料移植到课堂教学中,具有一定原生性的材料给教学方案的拟订会带来很多启发。有一点很重要,就是先人在研究知识时的心态、灵感、想象乃至下意识心理,是无法用逻辑进行推理和考证的,这些内在的心灵活动恰恰对知识的创生起到直接影响。成功的教学设计是学科逻辑与学生心理发展规律的合成,原生态的历史事件不可能有原生态的现实心理支撑,不能因为逻辑的迷惑而脱离学生的心理发展规律。忽视这一点,引入原生态事件的课堂教学指向可能会变得更加紊乱。

正是因为教学事件的预设包括知识要求和课堂活动两个方面,其侧重于学生课堂活动或知识本身是不可避免的,需要构筑教学事件与知识、学生的有机联系,寻找知识的肯定与否定例证,从一系列相辅相成的关系中领悟知识传授的研发方向,做到“眼中有人”、“心中有书”,从而“胸有成竹”。“既不能无视儿童已有的知识体系,单向地灌输知识;也不能走向轻视概念性知识,无视知识结构化的体验主义教育。”只是着眼于文本知识的自身演变来考查课堂教学,或者只是诉求取悦学生实现所谓的情意目标,都会弱化学科教学本该具有的理性启蒙与价值引导之责任。

科学把握学生与文本内容的矛盾,合理调控教学事件的复杂程度

学生和教学内容之间的矛盾是教学系统最根本的矛盾,它决定着教学的性质和存在的价值。毫无疑问,学生与教学内容的矛盾不应该由学生自动或孤立地解决,它需要教师的引导和帮助,否则会是一种盲目、低效的自学。教学设计的主要策略是:在疏理和调节这一根本矛盾的前提下,预设教学事件,将知识传授与师生的行动、表现、适应和创新进行结构性安排,突破文本的叙述指向教学活动状态,试图建构动态的、有差异的、相互依赖的、部分自组织的、适应而又开放的系统。

教学事件的预设,要时刻关注学生与教学内容的矛盾是否形成,即是否激起学生的认知冲突。当学生与教学内容真正有矛盾,教学才真正建立在学生的需要之上,才有发展的内在动力。矛盾解决后,学生的认知应当发生质变。因此,教师要根据学生与教学内容的矛盾状况调控教学事件的复杂程度。一方面,把握、利用或刻意创造文本内容的抽象和复杂程度,激化学生与教学内容之间的矛盾,激发学生的学习激情,实现知识和能力的自我否定和奋发赶超;另一方面,尽力降低教学内容的难度和复杂程序,设法缓和与教学内容之间的矛盾,化解与超越文本内容对学生学习造成的障碍,趋利避害,力争使学习流畅有序地进行。

分析学生与教学内容的矛盾要扎根于教学内容。教育总是存在于

具体学科教学之中,全面教育目标往往围绕认知任务展开,完成文本内容的教授是教学的根本、教育的前提。从文本内容到教学事件的转化,要守住落实“双基”这一根本要求,调节学生与教学内容的矛盾不能以牺牲“双基”的落实为代价。反对文本化的简单教学,要求教师讲授中的言语表达、思维外显、行为表现尽可能贴近学生,相对于文本描述在外显的“形”上发生变化,但核心知识和技能的“神”不能抛弃,即便在某一时段对一些知识要求作调整,最终的认知目标必须要完成,这是教学的责任。否则,教育与教学,教师的教与学生的学都会出现两张皮现象,经历课堂教学后,两者之间的“人造鸿沟”还会拉大。

分析学生与教学内容的矛盾要回到学生现实中来,教是为学服务的,课堂教学面对的是学生,失去了学生的教学设计会使教学迷失于只有文本的观念世界中。面对真实的教学生活世界,教师不能单边思维,而要双边思维、多边思维、换位思维和逆向思维,跳出以简单文本宣讲或灌输为中心的狭隘空间,在多因素、多主体、共时互动的格局中关注学生价值,将自己置于学生的位置考虑问题,并尽可能对学生可能的反应提前进行预测,对学生的内在或外显行动提前加以对策。忽略了学生的事实存在和应对之策,学生与教学内容的矛盾难以发现、利用和解决,文本知识向师生课堂行为的转化将阻隔在滔滔不绝的文本宣讲中。

预设学生有机会犯错的事件,创设生动、丰富的教学情境

预设的教学事件要在课堂教学中予以进化和还原,进化为师生行动,还原为学科知识,进化与还原的过程自然创设了课堂教学情境。教学事件并不总是希望课堂教学变得简单流畅和完美无缺,如果总是框定学生完美地执行教师的“规定指令”、完成“规范动作”,希望学生能一次性完美地完成认识过程,少犯错误甚至不犯错误,并在此基础上开展教学,甚至盲从或强化这种学生完美表现所形成的错觉,其结果会产生教学的畸变。如果基于全面流畅愿望下预设教学事件,教学仍然摆脱不了简单宣讲,只不过从文本的简单宣讲演变为事件的简单执行。

丰富、生动的课堂教学情境离不开错误,错误是一种资源,错误是一次创新,错误是一次发展。漠视错误的真实存在或试图杜绝一切错误的课堂教学,尽管教师的文本讲授富有艺术表演力,师生的互动、有问有答节奏感极强,但总是令人感到苍白和缺乏激情。要将提供学生出错的机会纳入教学事件的预设中,保持适度的开放性,当教学中产生足够的问题、困惑、混乱和可能性时,教师可以借机审视学生的思考轨迹,优雅地针对学生的个性特点开展对话,创生真实的教学话语,机智地引导学生从迷惑到豁然开朗,自然地牵引课堂秩序从混乱到有序,从中呼唤课堂教学的生命活力,并将教学活动引向深入。

在皮亚杰看来,“学习是一种通过反复思考招致错误的缘由、逐渐消除错误的过程。”对学生来说,他们的知识有许多是在自己的探索过程中获得的,需要多次反复提高才能完成,在这个过程中,犯一些错误应属正常。一个成熟的设计方案,应该有提供学生犯错机会的事件,包括生成错误的各种可能性、错误引发的冲突和不平衡、对待错误的态度、思考招致错误的缘由、在错误中发现推进教学的生长点、为课堂教学对话找到深入下去的主题、在分析和讨论中逐渐消除错误,等等。如果我们非要学生一开始就做得完美无缺,那么学生就会在做得不那么完美的情形下放弃原本通过反复改进可以做得很好的事情,教学情境被定格在少数学生的表演中,无法实现全体学生自觉主动参与学习活动。

预设的教学事件是否优质,取决于能否产生有效的问题和对话

从文本知识到教学事件不是教学设计的终极目的,预设的教学事件是为了在课堂中创造情境、推进师生行动,使每一个学生不要在教师进入课堂“全体起立”、问候“老师好”之后一直处于沉默状态,似乎他只是这节课中的一个局外人。我们应该让学生的思维活动外显出来,避免学生沉湎、陶醉、封闭在那个只属于自我的思维空间,由于缺乏对话、交流和课堂活动,自己到底在学些什么也不清楚;要将如何提供师生生活的空间纳入事件,每个学生都能找到自己参与的成分,在“看

懂”、“初会”的基础上进一步消化、吸收、创新。成功的事件设计,在课堂教学实施过程中将发生这样的教学场景:首先是学生“跟着老师走”,然后是学生“与老师并肩走”,再到学生“踩着老师肩膀走”。

教学设计要做好从文本知识到事件这一看得见的工作,还要做好从事件到知识回归的可能性预测和行动预设。从事件回归到知识是在教师引导下学生群体寻求知识和技能、满足好奇心和情感需要、感悟生命意义的过程。对于课堂教学来说,这种回归是关键性的,也是战略性的,甚至对于学生个体发展来说可能也是历史性的。回归之后,关于文本知识学生发出的是自己的声音,告诉人们,对于这节课的知识他是怎样理解的,对于超越知识的价值他有怎样的追求,对于知识相关的事实他想探索什么。

从事件到知识的回归,需要借力“问题”助推。文本知识直接进入问题状态,围绕文本描述进行提问。大多局限于显性的“填空式提问”,虽然一定程度上也能激发学生的思维,还能起到管理班级的作用,但是,这些提问会使一些学生用含糊

的肯定或否定回答蒙混过关,难以产生实质性、长效的追求真理的冲动。“教师的提问不是在知识的发生上,而是在知识的显现上和提炼升华方面是有效的。”在考虑教材逻辑结构关系和学生心智特点的前提下,尝试其他的组合方式组构的教学事件,应当隐含着一些“大问题”、“结构性问题”,这些问题具有强驱动性。在教师的引导下,学生不仅对提问产生激情,而且能够自己捕捉问题,回答自身的提问来扩大自身世界的存在。教师通过对问题“下放”之后学生所生成的信息资源进行系统地整合与提炼,使课堂有着适当的边界和限度的开放,促使学生思维不断地沿着预设的方向进行,将模糊的知识清晰化、零散的知识系统化,最终产生对探索真理的追求。

综上所述,从文本知识出发,结合学生实际,分析学生与教学内容的矛盾,研发出教学事件,这是教学设计的一种策略。这种事件应包含让学生犯错的机会,隐含结构性问题,让学生在犯错中,在发现问题、分析问题、研究问题和解决问题的过程中,理解和掌握知识,师生积极互动的教学情境自然由此而生。■

参考文献:

- [1]王艳玲.新课程改革与教师角色转型[J].全球教育展望 2007(10).
- [2]钟启泉.知识隐喻与教学转型[J].教育研究,2006(5).
- [3]裴娣娜.现代教学论(第一卷)[M].北京:人民教育出版社,2005.
- [4]李志厚.从生态学角度研究教学问题[J].教育理论与实践 2006(6).
- [5]徐学福,江超群.怎样评课:问题反思与对策探讨[J].教育理论与实践 2007(11).
- [6]吴小鸥.教学场引论[J].教育理论与实践 2007(11).
- [7]施良方.学习论——学习心理学的理论与原理[M].北京:人民教育出版社,1994.
- [8]池野正晴,钟启泉译.走向对话教育[J].全球教育展望 2008(1).