

策论当下

学生的自主阅读能力和习惯是怎样培养的?

□张莹雪

自主阅读能力作为综合素养培养的核心,指向个人幸福与社会发展,具有能动性、选择性、开放性、创造性等特点。

但学生因为阅读时间不足,所以阅读量减少;因为读得少,所以读得慢;阅读速度上不去,书读得就更少了。

再加上阅读意识不强、阅读内容单一、阅读方法欠缺,则新课标建议的“义务教育阶段九年的课外阅读总量应在400万字以上”根本无法完成。

新课标指出:“语文教学应在师生平等对话的过程中。”这个“应”字反映了师生双方在主体自觉和经验学养上的实际地位是不平等的。

新课标还指出:“阅读是学生的个性化行为,不应以教师的分析来代替学生的阅读实践。”

自主阅读强调尊重学生的个人体验,但学生的个性、习惯、背景等不同,对文本的理解也各不相同,如果阅读教学中倡导学生为主体,笔者发现,学生们茫然无措,无法静心专注于文本,看似自觉观照下的阅读体会,常常是混乱与曲解频生。

绝大多数学生在学习的主体性上是缺失的,他们的知识范围和人生阅历非常有限,如果完全听凭、依赖于他们自己的能力和努力,对其思维提升毫无裨益,是不负责任的表现。

多元解读成了无原则的乱解乱读,这样的课堂看似很热闹,实则混乱,学生主体并没有得到尊重,与阅读教学的初衷背道而驰。

笔者也曾尝试过让学生享受“放松”“惬意”“无负担”的阅读,结果是大部分学生所选的读物读起来轻松愉快不费脑,但缺乏深度和广度。

让学生根据自己的兴趣,“自由自在”地选择文本阅读,其实学生的主体性并未得到解放,遑论平等对话、教学相长和高阶思维。

笔者以为,自主性不能解决学生阅读中遇到的所有问题,自主性不是

我行我素,自主阅读也不完全是轻松和无负担的,相反可能是艰辛崎岖的。

“主体”这一概念是相对于“从属”的,这意味着学生不能与教师割裂开来,教师主体在课堂中不能缺席。自主性应当是在教师引导下,让学生找到方向、掌握方法,并实践和养成的一种学习能力,自主性贯穿于阅读活动的始终。

阅读是一个人固有生活经验和心理图式的投射,对学生的个性化解读一味地肯定或不加分析,就会陷入西方后现代的去本质、无是非、反真理的解构主义。

部编版初中教材的课型定位,为阅读—自读—课外阅读的“三位一体”阅读教学模式。这样的课型设计可以看出,阅读教学的最终目的是达到“不教”。

学生有自主阅读意识,就会有创造性的实践活动,在对文本体验内化的基础上,逐步形成自觉指导自己学习的个人观念体系,成为一个外部世界的主动探究者与内心世界的主动建构者,成为学习的主人。

阅读教学亟需让学生意识到阅读对未来人生的重要影响,“多读书,读好书,好读书,读整本书”,由“要我读”转变为“我要读”。

笔者在阅读教学中,主要遇到两种情况:一种是学生读不懂,另一种是读得懂但不喜欢。

教读课的目的是学“法”,即由教师带领学生运用一定的阅读方法、策略达成阅读目标。部编版教材对方法与知识的教学强调“随文而教”,把方法融入具体的阅读过程,而不是将阅读课堂变成知识概念讲解的课堂。

因此,教师需要运用具体方法和策略引导学生明确“各类文本应该如何阅读”。比如,阅读《西游记》可采用跳读与精读交替的方式。

诗词、套话、雷同的打头场面等,与情节发展无关又难懂的部分可以整段跳过。

而主要情节尤其是精彩段落则须反复品味,仅靠略读是无法理解的。

精读时,可以制造障碍,让学生从无疑中生疑,达到“不悱不发”的状态。

如提出问题:“孙悟空既然本领高强,神通广大,为什么会有这些矛盾的情节?”

学生可以从文本出发,讨论西天取经的意义、孙悟空的形象、写作手法等,进行思辨性阅读。

许多文本如古代散文,趣味性不强,有陌生化语境,需要领悟文本内涵。学生如果没有入其境界,就很难欣赏这类作品,获得审美愉悦。教师可以对关键词句作一些“咬文嚼字”。

华东师范大学教师教育学院教授张心科说:如果教学生“静态的文本形式知识,就类似于去教一位不会画画的人如何欣赏一幅画”。

“授人以鱼,不如授人以渔。”随文学习阅读方法,有助于学生在阅读过程中积极思考,与文本深层对话,收获解读文本的成就感。

自读课是教读课和课外阅读之间的桥梁。

在教读课中学到的方法策略,学生可以在自读课上试用,验证其效果,培养自主阅读的能力。

教师以自主学习任务的形式,让学生在方法回顾和任务引导下走进文本;同时利用元认知调控策略,帮助学生实行自我指导,例如关注自己阅读的计划、方法、速度、效率、状态等。

如果卷帙浩繁、人物繁多、情节复杂,学生容易失去阅读兴趣。比如,《红楼梦》的片段阅读,仅依靠教师在课堂上梳理分析,耗时又耗力,还会耽误其他的教学安排。教师可以给学生设计布置梳理任务,视任务挑战性和难易程度,单人或小组合作完成。

阅读文本并梳理出人物关系导图,最后对比学习成果,这对学生来讲是一件自我满足感极高的事,为后续《红楼梦》整本书的阅读打下基础。

笔者推荐浙江教育出版社出版的《语文作业本》,其中将自读课的作业设计成任务学习单的模式,将阅读提

示和批注有机整合,是非常不错的助学内容。

在课外阅读方面,学生很难找出块状时间,因此应该教学生学会利用碎片时间。

就像鲁迅说的:“时间就像海绵里的水,只要愿意挤,总还是有的。”

课外阅读只有形成制度,把外力驱动与内需驱动相结合,才能转化成长期习惯,变为一种自觉、自愿的行为;才能巩固、迁移教读课和自读课上习得的阅读方法,从而内化为学生的自主阅读能力;才能贯彻新课标的理念,最终让学生成为独立而成熟的阅读者。

比如,学生平均每每学期阅读一部名著,要完成这一目标,教师要做好以下工作。

对于限定共读篇目,让学生准备一本阅读记载本,记录阅读的时间、页码、感受等,教师每周定期检查。

而对于自由阅读篇目,教师在每月月底,推荐一批书目,让学生利用好图书馆和班级图书角的书籍资源。

自由阅读用“月读书日志”记录书籍的名称、阅读日期、阅读进度、优美词句及重点章节的感想等。每个月开一场读书报告会,让学生们就阅后感受开展交流。

除了小说、散文、诗歌,书单中还可涉及历史、音乐、美术、天文、考古、政治、数学等其他类型,拓宽学生的阅读视野。

坚持一两年,当学生养成阅读习惯,品尝到阅读的快乐时,他们自然而然会享受课外阅读,很少需要教师的检查督促。制度的设立会让学生受益终身。

阅读成果的展示交流是一种有针对性的表现性评价,可以通过情景演绎、演讲报告等形式进行,这是学生将吸收的知识再度转化、表达输出的过程,极为锻炼学生感悟与思考文本的能力,能更直观、更真实地反映学生的阅读能力,实现文本理解,指向深度学习,助力树立正确的价值观。

营造法式

□宁波市五乡中学
汪焕杰

为什么做课题,做什么样的课题,怎样做课题?作为一名高中英语教师,我在做课题研究时,逐渐形成了对这3个问题的回答,并从中提炼出3组关键词:初衷和动力、困境和选择、方法和成效。

一、初衷和动力:为什么做课题?

这要从2006年讲起,那一年是我在高中任教的第二年。

学校将两个班根据水平调整为3个班。起初,学生在学习中充满活力,不同层次的班级都取得了不同程度的进步。

渐渐地,让人意想不到的情况出现了:中等水平的学生进步不大,后30%的学生则迅速退步。

2008年暑假,我有幸参加了宁波诺丁汉大学的教师培训课程。课堂上互动获取知识的方式让我感触颇深,并意识到根据成绩划分班级的局限性。

9月开学后,在我的建议下,学校改变了划分班级的标准,重新分班。课堂时间从45分钟减少到40分钟,课堂上更加注重学生的交际能力,小组学习时间占整节课的三分之二。

纳尔逊·曼德拉说过:“如果你用一个人听得懂的语言与他交流,他会记在脑子里。如果你用他自己的语言与他交流,他会记在心里。”

中国学生受过系统的汉语训练,母语思维根深蒂固,在英语学习中负迁移表现尤为突出。

我在思考:能否利用母语提高学生学习英语的效率?

于是,这成了我在研究的一个课题,我将核心问题分成几个子问题,包括学生跨语言交际的目的和语言特点等。

在研究中我惊奇地发现:一味追求全英文教学,抑制学生使用母语,将会阻碍意义理解的实现。

二、困境和选择:做什么样的课题?

我的教学实践分以下几步:第一步,始于观察;第二步,设立基线;第三步,提出假设;第四步,评估研究;第五步,改进研究;第六步,设新方向。

一套研究步骤完成后,抛弃研究过程中的消极因素、细节问题、无用之物,生成新的研究目标和研究周期。

学生的对话语言更具动态生成和交互的特点,我从对话任务中涉及的知识来源入手,从知识面、知识掌握的质量、知识处理的方式等维度设计问题进行检测,考查学生的学习情况。

在跨语言及语境方面,解决课堂话语权不平等的问题,分析影响学生知识习得的因素,让知识流动起来,允许质疑、论证和验证部分知识,最终达成知识的再建构。

经过十几年的实践研究,我努力改革学生知识习得的方式,建构科学的话语行为模式,培养学生成为“敢说、想说、能说”的人才。

让知识习得在话语行为中发生,这条路不好走,但值得走,因为受益最大的是学生,学生的认知能力、表达能力、思辨能力、知识习得能力得到明显发展,学习知识的主动性被最大程度地调动起来。

三、方法和成效:怎样做课题?

为不干扰学生,确保研究过程的真实性、完整性和相对独立性,我采取了“影子教师”的策略,在研究过程中保持中立,努力避免本人价值观对学生的影响,以求数据收集和分析的客观性。

但是,“影子教师”的角色并不意味着不与学生互动;相反,我愿意与学生就课堂上的任何问题进行协商,并从中与学生的对话中感知学生的个性。

作为一个局外人,我用客观视角描述学生在对话中产生的问题;而作为一个局内人,我沉浸在自己的研究过程中,使用主位视角考察学生。有效地利用内外两种视角,使我对研究的理解更全面和深刻。

在我的课堂笔记中保存着一个反思备忘录,其中的文字会整合到我的研究分析中。

反思总是使我保持着质疑精神,推进着我的行动研究发展,并启发着我的日常课堂教学。

反思使我发现自己的研究存在一些局限性:一、我没有能找出学生对话促进知识习得的本质原因;二、本课题的抽样数据有限,因此并不具有代表性。

我用课题研究替代日常课堂



小仙女蒔花种药

磐安被誉为“中国药材之乡”,盛产白术、元胡、浙贝母、玄参、芍药(俗称“磐五味”),有药用植物1219种。磐安县实验小学开发了“磐五味”校本教材,并于2020年投入160多万元,建设了集试种、培育、加工、研究等为一体的数字种植研学基地“童耕园”,分年级种植“磐五味”。近日,学校举行“童耕园”开园仪式,身着汉服的“小园主”们表演农耕文艺节目,并代表本园认养药材种植绿地。图为学生正动手掐掉贝母花,以让土中的贝母鳞茎长得更好。

(本报通讯员 马秀兰 摄)

指点迷津

校本教研必须牵动每一个教师

□永嘉县乌牛第一小学 金 甫

教研活动是学校教学工作的先导,为教师提供交流经验、学习新知、实现成长的机会。大多数学校以学科为单位,每周进行一次教研活动,内容单一,形式陈旧。

体验式教研强调个人在活动中的充分参与、团队成员之间的交流共享,它使教师不再是信息提供者、标准答案发布者或核实者,而是体验者和促使者。

每个教师在体验中身临其境,换位思考,深入细节,加深理解,能较快地将新理念和新做法渗透到教育教学行为中。体验式教研形式能调动教师

参与研究活动的热情,激发自我发展的需要,激活教学思维,提升教学能力,同时增强教研组的凝聚力。

为了让每一位成员进一步融入活动,有两个关键做法。

一是人人唱主角。即实行主持人轮流制,教师轮流当主持人,在教研活动担当主角,变“一言堂”为“演绎台”。

每个案例中所发生的问题都来源于教师,教师们在与同伴对话、交流中分享经验,在思维碰撞中提升素养。主持人进行总结、归纳、提炼,并将产生的新问题抛给下个主持人,如此循环往复,不断递进,使核心问题得到解决。此举非常考验和锻炼轮值教师的组织管理能力。

二是人人都发言。教师只充当听众,很难将知识内化。只有将自己的体会、意见、建议、困惑表达出来,充分交流,才能推动教研活动走向真实。比如,进行论文评比活动时,一改由教研组长担任评委的做法,让每个教师都来评议,解决论文撰写时产生的困惑。主持人问:“请推荐一篇你认为好的论文,说出你的理由。”当评议结束时,如果每个教师都陈述了自己的意见,那么构成一篇好论文的要素已经不言而喻,而这些答案不是领导给的,而是教师自己发现的。这显然要比填鸭灌输式培训的效果要好得多。尤其是校本教研,它不同于教育

科研。教育科研是运用科学方法探索教育性质和规律,并取得科学结论的活动。而校本教研则强调以校为本,研究本校所急需解决的教育问题,将教研成果直接运用于课堂教学。

校本教研同时强调教师的自我反思,要让教师能够上升到理论高度,从更高的视野审视自身的教学,加强教师间合作,克服个人局限性,解决教育教学问题。

教研在本质上是一种学习,当教师学习成为一种需求,甚至成为一种文化时,教师愿意参与、积极参与、主动参与,教学研究才有可能成为教师的一种自觉行为。