

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2023.03.007

论语文课堂的应然图景——走向共生

向刚

(重庆市第十八中学,重庆 江北 400020)

摘要:“双减”揭示了当前教育面临的挑战,为打破僵局,语文课堂四要素需找准位置,走向共生。根据 LICC 和共生理论两大指标,语文课堂可分为“一维主导、二维共生、三维共生和完全共生”四大类型,其中“师、生和环境共生”“师、生和教材共生”和“完全共生”是语文核心素养生长的沃壤。当前影响课堂共生的关键因素在于社会环境变化和认知差异。走向共生课堂的策略有三:一是建立师生共生体,以包容和谦卑的态度来克服师生认知水平差异;二是建构以学生接受为中心的文本解读路径,完善语文学科认知“概念网”,将因认知对象产生的差异控制在合理范畴;三是求取不同价值范式共存,明确不同课程价值范式边界,塑造理想的外部环境。

关键词:“双减”;语文课堂类型;共生教育;认知差异

中图分类号:G633.3

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2023)03-0040-09

2021年7月,中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》(以下简称“双减”)。“双减”是国家在充分调研的基础上,大力度、全方位推行的一项决策。“双减”在学校层面,要求减轻义务教育阶段学生学业负担,开展延时教育服务;在社会层面,要求规范教育机构,减少学科类培训。其目的是优化教育,更好地为国育才。平思情认为“双减”涉及多方利益群体,主要包括:相关政府部门、学校、校外教培机构、学生、家长、新旧媒体和出版行业^[1]。“双减”打破了义务教育行业原有利益结构,教育机构的地位被极大削弱,民办学校要么面临监管升级,要么转变为公办学校;公办学校的地位进一步上升,政府对教育的控制得到了强化。从这一转变来看,教育将能更好地为国家服务,实现国家的育人目标。

然而从家长和学生的视角来看,除获取教育资源的途径更加集中于学校外,其根本矛盾和诉求依旧没有改变——面对中考和高考,面对有限的、优质的学校资源,仍需通过分数竞争获得。从

学校的视角来看,通过机械训练提高学生分数的方式被否定,自身的地位得到加强,但是各级教育主管部门、家长评价学校的方式依然是升学率,“素养”也只体现在考试之中,所以为了学校的名誉和教师的利益,分数带来的压力会更大。从教育主管机构的视角来看,一方面面临国家不断强调五育并举、全面发展的建设社会主义人才目标带来的压力;另一方面目前的技术手段无法支撑除考试外公平的、多样化的素养评价方式。

这些主要的参与方都在为自身利益而不断斗争,想方设法地突围。杨金东指出:“双减”实施一年过后,一些中产阶级的家庭仍十分焦虑,多途径寻求教育资源;教育机构仍在暗中开展违规的学科培训,教师仍然私下开展有偿培训;学校、阶层、区域和城乡之间存在的资源差距和结构紧张是教育公平的隐忧^[2]。

“双减”将上述矛盾凸显了出来,是多方矛盾解决的起点,但却不是终点。“双减”将教育的重心重新聚焦于学校,并从公权力上予以加强。理所当然,学校将成为教育变革过程中的中心,而课

收稿日期:2022-11-23

作者简介:向刚(1995—),男,重庆丰都人,中学一级教师,硕士,主要从事语文课程论研究。

堂将是这一切的起点。只有教育目的规划方(国家、教育主管部门)、受教育方(学生及家庭)和施教方(学校、教师)三方利益达成平衡,才能达到教育过程的和谐状态,才能为下一步评价方式的变革奠定坚实基础,才能实现教育“促进个体发展、家庭幸福、国家繁荣”的目标。

语文核心素养对课堂也提出了要求:“语言的构建与运用”需要一个师生平等无碍交流的环境;“审美鉴赏与创造”要求师生在解读教材时,能构建具体的认知路径,达成良好的共识;“思维发展与提升”要求教师尊重学生的认知水平差异,把握学生认知水平发展规律;“文化传承与理解”呼唤社会知识融入课堂,并占有一席之地。

语文教育作为基础教育的重要一环,需要迎接挑战。在变革之中,既要认清其社会性本质,又要保持自身的相对独立性。语文学科想要突围,需在当下的语文课堂中平衡相关利益群体,使个体与自然、文化、社会走向共生^[3],为语文核心素养的生长提供沃壤,共生的语文课堂是“双减”背景下的应然图景。

1 语文课堂共生要素及类型

1.1 语文课堂共生要素

从历时的角度来看,课堂是课程的具象化。课程具有五个层次,分别是观念层次、社会层次、学校层次、教学层次和体验层次。前两个层次属于课程计划、课程采用阶段,后三个层次属于课程实施阶段。教学层次和体验层次的课程形成了狭义角度的学校课堂^[4]。

从共时的角度来看,课堂是“教师”“学生”“教材”和“环境”四要素动态交互的结果。施瓦布将目光集中于课程实践,聚焦于学习的发生地,他认为构成课程的要素主要是“教师”“学生”“教材”和“环境”。教师是课堂中的主体,学生是课堂的核心参与者;教材是课堂的有机构成部分,课程设计者的价值观念由此来体现;环境指的是除三者之外的包括交互活动方式、物质、文化等因素,它们或直接或间接参与到了课堂系统之中^[5]。一方面,“四要素”本身是一定政治、经济

和文化发展的结果,代表相关利益方;另一方面,它们又构成了一个相对独立的系统,遵循教育规律,只有四要素各得其所并和谐共处,教育目标才能高效地达成。语文课堂是教师为促进学生语文核心素养发展,与学生展开交往行为的主渠道。共生“四要素”通过“教师教学”“学生学习”“课程性质”“课堂文化”四个维度表现出来^[6]。

1.2 语文课堂共生类型

从共时的语文课堂构成要素出发,观察各类表现维度,可得出以下语文课堂类型。基于共生理论关照下的教育范式特征——“目的性”“整体性”“开放性”“自组织性”,可考察语文课堂的共生状况。

1.2.1 一维主导型课堂^①

一维主导型课堂理论上四种,分别为:“教师主导”“学生主导”“环境主导”“教材主导”。从现实角度来看,最有可能存在的是前两类课堂,而纯粹的环境主导和教材主导则显得不太可能。

表1 一维主导型课堂

主体	类型			
	教师主导	学生主导	环境主导	教材主导
教师	受益	受损	受损	受损
学生	受损	受益	受损	受损
环境	受损	受损	受益	受损
教材	受损	受损	受损	受益

一维主导型课堂的典型特点是追求主导方的最大利益,丝毫不考虑其他参与方的诉求。在教师教学环节,教育目标非常明确,以受益方诉求为主;重视预设目标的达成,轻视教学过程,教学活动单一。在学生学习环节,除学生主导类型外,学生均处于被动接受状态;学习活动只是为了满足主导方的需求,学生自身恰似一个容器,主要的行为是倾听,自主行为被漠视或被抑制;而当学生主导时,也会因为没有任何引导和限制,导致“乱生成”。一维主导型课堂文化氛围单一,具有强烈的控制气息,不具备自由健康生长的民主氛围。

从共生教育视角来看,一维主导型课堂虽然具有目的性,但由于整体性、开放性的缺失,这类

^①标题的一维主导、二维共生等,均限定于所涉维度范围,而不考虑与未提及维度的共生情况。如师生二维共生,就只讨论师生共生时且与其他维度不共生时的情况。

课堂仅具备共生性教育的某些条件,尚未达到共生的程度。

1.2.2 二维共生型课堂

二维共生型课堂理论上存在六种,分别是“师生共生”“师与环境共生”“师与教材共生”“生与环境共生”“生与教材共生”“教材与环境共生”。在现实课堂中,离开教师,单纯地去满足学生、环境和教材三方所代表的其中两方的利益显得不太可能;尤其是“环境”和“教材”两方利益主导时,这类课堂试图控制师生行为,将师生当作单纯的实施工具和接纳容器时,必然会招致两者的强烈反对。因此,前三种类型现实存在的基础和可能性会更大。

表2 二维共生型课堂

主体	类型					
	类型1	类型2	类型3	类型4	类型5	类型6
教师	受益	受益	受益	受损	受损	受损
学生	受益	受损	受损	受益	受益	受损
环境	受损	受益	受损	受益	受损	受益
教材	受损	受损	受益	受损	受益	受益

二维共生型课堂相比于一维主导型课堂有一定的进步,出现了初级利益共同体。值得强调的是师生共生类型,传统的师生关系要么是以某一方为中心,要么就强调民主对话,而共生状态下的师生关系则是两种情况并存。在课堂中,表现为教师、学生根据具体的情况,转换自己的身份,表达不同的关系,以追求实践理性为旨归。从表面上看利于学生自由成长,课堂氛围和谐,但忽视了外在诉求,容易招致家长方和校方的批评,也极易受教师个人品行影响。

其他共生课堂类型由于将教师方或学生方利益排除在外,将师生视作一个达成目标的工具,因而在教学方式上显得单一,教学过程较为固定。虽然课程目标侧重点不同,但均体现受益方的一致诉求,课程内容相对一维主导型课堂更丰富,课堂实施侧重于相互适应取向,评价以过程取向为主。在学生学习环节,学生在受益类型课堂,会获得自主成长的机会,能够开展自主学习活动,但也会受到有偏差的引导;在不受益时,则被视作课程内容的容器。在课堂氛围的塑造上,只有当学生受益时,氛围才有“活跃”气息,但是并非达成真

正的民主氛围,因为控制的色彩还是太过浓重。

二维共生型课堂,有着广泛存在的基础。双方围绕着同一目标而聚集在一起,形成一个简单的整体,具备较低的开放性和较高的自组织性,形成了一个初级的共生系统。二维的共生系统是迈向更高级共生系统的基础,它的初级性质决定了其稳定性好,同时也预示着迈向多维度共生的难度之大。

1.2.3 三维共生型课堂

三维共生课堂处于较高的共生水平,理论上存在的课堂类型也比较少,分别是“师、生和环境共生”“师、生和教材共生”“师、教材和环境共生”“生、教材和环境共生”。

表3 三维共生型课堂

主体	类型			
	类型1	类型2	类型3	类型4
教师	受益	受益	受益	受损
学生	受益	受益	受损	受益
环境	受益	受损	受益	受益
教材	受损	受益	受益	受益

现实中教材所代表的教材编写者的利益,一般和以当权者为代表的环境利益存在着一定的重叠,通常教材编写者或部门由当权方指定,但是这并不是说这两者的利益是完全一致的,他们存在相对独立的场域,利益诉求和表达存在差异。因此,如果忽略理论差异,考虑现实状况,1、2类型的课堂可以看作是完全共生的弱化,也能够构建起基本的和谐课堂,有益于学生的身心,能够促进学生发展,形成教育的良性循环。

课堂类型1、2共同之处在于:都考虑了师生多重身份关系的协调,课程内容重视儿童生活经验,课堂目标以过程取向为主,课程实施以相互适应为导向,评价以过程取向为主导。教师的教学行为适应学生的认知特点,与学生展开有意义的对话,引导学生倾听,能够接受学生不同的声音,并以此来调整课堂的教学环节;学生课前准备充分,能够在课堂中倾听各种各样的声音,并与其他同学和老师展开对话,能够自主生成,做到学有所得;课堂和谐有序,利于思考与创新。

不同之处在于:类型1课程内容重视体现当代社会经验,多为主动适应或超越取向;类型2课

程内容则重视学科知识,教材内容以学科知识脉络和儿童发展规律为线索组织在一起。

类型3和类型4相较于低维的共生课堂会更合理一些,但要么将学生当成是接受课程内容的容器,要么将教师当成是传递教学内容的工具,这样的做法没能给予教学主体应有的地位和关注,因而亦无法高效地培养学生素养。

三维共生型课堂已具备较高的共生关系。三方围绕着同一目标聚集在一起,形成一个较为复杂的整体,具备较高的开放性和适中的自组织性。三维的共生系统是走向完全共生的必经之路,它的复杂性决定了这类课堂稳定性一般,实现和保持的难度较大。

1.2.4 完全共生型课堂

这类课堂充分考虑了教师、学生、教材和环境彼此之间的关系,以追求实践理性为旨归。课堂目标以过程性目标为取向,课堂能够生成很有意义的内容,协同考虑了专业知识发展、社会生活经验和儿童经验的需要,并以三者的发展为线索混合组织课程;课程实施以相互适应取向为主,评价以过程取向为主。教师能根据课堂中的各种要素,动态调整教学过程;教师在教学过程中能和学生充分展开对话,两者都能得到有意义的提升;教师对学生能够因材施教,在各环节充分展示了自己的教育机智。课前学生准备充分,课中学生不仅能师生互动,且能与同伴互动,学生能够充分倾听课堂中的各种声音,能自主探索问题,能够实现个性的自我发展。课堂文化氛围民主且自由,适合学生思考,能培养其创新能力,发展其个性。

完全共生型课堂是共生系统中最高级的形态,四要素协调发展,整体复杂程度最高,具备最高的开放性,考虑了影响教育的一切之可能,具备较低的自组织性,一旦某方力量过强就容易造成系统失衡。该类课堂实现和保持的难度是最大的,因其对教育生态的要求高。

2 影响共生程度的关键要素

不同维度共生的课堂差异较大,语文核心素养在这些课堂上发展程度也不同,显然只有部分三维及完全共生课堂才是语文核心素养生长的沃壤。共生程度由各要素地位决定,既有物质层面,

如师资、学校环境等;又有非物质层面,如人的知识背景、教育政策等。当前共生差异的关键在于社会环境、人的认知及其认知对象——社会对教育提出要求,在此背景下,人在不同的认知水平下认知复杂的教育对象所产生的种种差异,导致了各要素地位失衡,课堂呈现出不同的共生水平。

2.1 社会环境对教育的挑战

课堂相对独立于环境,环境对课堂的影响通常滞后,但是环境会对课堂产生根本性影响。理论上来说,教育属于上层建筑,“教育的目的与制度、内容与方法、规模与速度,无不受到一定社会的生产力、政治经济与文化等因素的制约”^[7]。教育部门会以行政手段驱动学校变革,课堂必然会受影响而发生变化。教师、学生地位、学科性质和教学方式都深深地受到环境的影响,各方力量可能会因此失衡,从而对共生状态产生影响。

从具体表现来看,以近期颁布的《义务教育语文课程标准》(2022)(以下简称“课标”)为例,它顺应了环境的改变,确定了语文教育的价值追求。当前主流国家和经济体从工业基础型社会转变到了知识基础型社会,教育作为发展生产力的重要途径,对经济发展举足轻重。为适应生产力的要求,教育必须顺应时代,强调“21世纪能力”,即深度理解、创造性思维、适应性能力等。“课标”将核心素养作为课程目标回应了这一需求,“课标”指出“语文课程围绕核心素养,体现课程性质,反映课程理念,确立课程目标”,核心素养包括“文化自信”“语言运用”“思维能力”“审美创作”,这是当前课程专家认为语文课程能够为学生提供的走向社会和发展自我的关键能力^[8]。与此同时,飞速发展的通信技术也成了影响教育的重要因素,新冠疫情使得线上教育蓬勃发展。知识获取渠道拓宽,信息多源,使得学校的知识中心地位削弱,学校需要回应技术时代的挑战。“课标”指出,要“关注互联网时代语文生活的变化,探索语文教学方式的变革”“积极利用网络资源平台拓展学习空间”,旨在开放语文学习空间,迎接挑战,使技术转化为助力^[8]。

此外,以心理学为主,社会学、经济学等科学知识的发展,进一步引发了教育技术的变革,传递知识、培养能力的方法不断革新。近来,学习的定

义从行为心理学取向发展到了社会建构主义,特别强调学习的“交往”与“社会参与”,突出社会真实情景对知识掌握的影响;认知心理学中的“具身”概念特别突出,强调认知发生时的身心统一。课标在学习途径上强调“创设真实而富有意义的学习情境,凸显语文学习的实践性”“关心社会生活”,强调了学习的实践性;在学习内容上突出“大概念”,推行“学科任务群”,整合认知、情感与价值观教育,提供底层认知框架,以帮助学生建立起语文学科认知体系^[8]。

2.2 主体的认知水平差异

师生的认知水平本身存在差异,教师认知水平相对较高,认知水平的不对等可能会导致师生共生状态的严重失衡。当面临复杂认知对象时,教师可能凭借其认知水平获得更高的地位,同时学生也可能会盲目相信源于高认知水平的观点,将教师推上神坛,而教师也可能会将这种效应推而广之,在课堂上全面压制学生地位。

此外,皮亚杰和维果斯基的研究都表明,人的认知是具有阶段性的,会随着时间发展而日趋成熟。学生的认知水平处在一个不断发展变化过程中,在不同阶段学生所能够进行的认知活动不同,这也给师生的共生带来了挑战。

皮亚杰指出:“在智慧成长的过程中有两种主要原则在起作用:适应和组织。”^[9]适应是一种分叉式的进程,包含同化和顺应。同化指的是将新的外在刺激纳入已有的图式之中,而顺应则是原有图式为接纳新的刺激所做出的改变。组织指的是起调节作用的心理结构的本质,新生儿有着基本的图式,这些简单的图式以一种有序的方式变得更加一体化,最后变得成熟。这种变化,据皮亚杰推测大约有四个阶段,分别是第一阶段:感知运动时期(出生~2岁);第二阶段:前运算时期(2~7岁);第三阶段:具体运算时期(7~11岁);第四阶段:形式运算阶段(青春期和成年期)。在前运算时期,表征使儿童使用语言成为可能;在具体运算时期,儿童在守恒、分类、系列化和传递方面取得了进步。但在具体运算时期,儿童只是局限在真实的情景中来整合事物,还不能在假设和更抽象的情景中进行整合。只有在形式运算阶段,孩子才能够进行完善的思考、具有命题思考及处理假设的能力。

维果斯基的思维发展理论和皮亚杰的认知发展理论有所差异,但他也承认了认知发展的阶段性。皮亚杰认为发展先于学习,维果斯基认为学习先于发展。维果斯基的语言理论指出了儿童发展的三个阶段,分别是:社会的(出生~3岁),主要为控制他人行为和表达简单情感;自我中心(3~7岁),开始控制行为,建立起外部语言和内部语言的桥梁;内部(7岁及以上),语言参与到更高级的心理功能^[9]。

小学阶段,学生开始学习语文时,他们只是具备使用部分语言文字的能力,并不能够深入理解其中的符号意义,也不能建立起符号意义间的深层联系,更不可能具备较好的文本阅读能力。中学阶段,学生接触各类文本、阅读各类经典名著时,无论是语言上还是文学上均存在认知挑战。但是教师此时却拥有成人平均或平均以上的认知水平,若非特别用心很容易会忽略学生所面临的困难。与此同时,随着学生认知水平的不断发展,相同学习任务的难度会降低,如果教师仍以旧有目光来看待学生,也会产生分歧。

2.3 复杂的认知对象

认知就是再认识或再发现,再发现就是把被认知的东西同被认为所是的东西等同^[10]。我们的认知主要通过两种方式来实现,分别是意象和概念。在生活中,当我们面对一个客观存在物时,我们会产生对它的知觉意象,然后我们会以某种方式同我们所具有的一般的相关记忆意象进行判断,寻求一致之处。然而困难之处在于我们的记忆意象是一种极为模糊、容易产生变化甚至遗忘的结构,我们很难记清楚某个事物的全部细节。在我们的记忆中固定下来的并非细节而是作为整体的对象的“格式塔”特征。石里克认为,我们的意象是非常模糊不清的,并且存在于记忆之中的都是个别意象,这些都会使得我们的认识面临挑战。为了避免这样的模糊性,科学寻求以概念来替代意象。概念是完全被规定的而没有什么不确定的东西^[10]。概念通过定义发现在意象领域难以发现而对于科学知识所必需的确定的东西来标示对象,概念通过内涵而外延成为那些对象的记号或符号。而概念之间也并非杂乱无章,希尔伯特通过引入一些不可定义的基本概念来试图

统御一些外在的概念,这就是公理定义或蕴涵定义^[10]。石里克指出构造一种严格的演绎科学只有符号上的意义,在经验科学中编织起一张规则的“概念网”的动因只是由于对对象的兴趣,一旦将目光从概念性的关系转到实例上来时,就不能够保证其演绎的严格性。

师生作为认识的主体,要在语文课堂中学习两方面的内容。复杂的认知对象将使他们的认知产生差异,可能会导致他们关注的焦点不同,或是特别关注某一要素,或是忽视某些要素,从而导致共生失衡。

首先,涉及语言文字运用。文字是书写符号系统,语言使用者赋予了文字形式与现实意义的匹配,语言使用者具有社会属性,因而语言也具有社会性。所以由假定的蕴含定义统摄、编织起来的“概念网”并不是那么的可靠和准确。此外,文字符号的诞生本身不是目的,运用它才是根本。在认知这一内容时,不仅涉及从基本的生活意象到符号概念的转变,同时还要涉及自身对“概念网”的理解。师生需要准确并且一致地理解课堂中语言符号的能指和所指,同时保证两者对语言学知识体系的理解一致,但这几乎不可能达到。

其次,涉及文学知识训练。文学训练目标与语言学的目标并不相同,它要实现自身价值主要借助于形象的力量,通过典型的形象来表达世上可能之事,即亚里士多德所言“按照可然率或必然率可能发生的事”。这是文学的本体价值,也是和历史、自然科学区别开来的标准之一。文学来源于生活而又高于生活,它将文字的抽象概念当成媒介来运用,来描述生活中的意象,唤起人们现实生活中的情感。与此同时,一些文学批评家注意到了具有概念意义的文字符号在刻画意象时的缺陷,他们试图改变这一现状,如形式主义批评所倡导的陌生化手法,更常见的如文学中的各种修辞。概念本是为了避免意象的不定性而做出的,现在为了重新在文字中更好地体会到意象,又使用一些手法,使之变形,意义因此产生改变。并且文本的最终意义是借助这些概念变形的语言文字重建意象群体,使读者体会这些意象群体的相互关系,最后生成自己的体悟。因此,追求意象生动的文学编织起来的“概念网”模糊性更大。

3 迈向共生课堂的策略

要达到理想的共生水平,必须结合当前语文课程实际,抓住影响共生水平的关键要素,才可能高效地实现语文教育的理想,发展语文核心素养。主要途径有:通过构建平等师生关系为“语言的构建与运用”打下平等沟通的基础;运用接受美学路径达成共识,为“审美鉴赏与创造”“思维发展与提升”构建认知发展路径,促进学生认知水平的发展;通过对主流范式的扬弃,为“文化传承与理解”的实现打开路径。语文核心素养四者相互包容,俱为一体,理想的共生课堂将为学生核心素养的发展奠定坚实的基础。

3.1 构建和谐师生关系:走向共生

艾诗根指出传统师生关系要么单方面拔高某一方,造成“中心”压制“边缘”,要么只是停留在抽象的“人—人”的平衡关系中。师生关系应该在教育活动中审视,应该是“协同依存、交互反馈、共同推进”的合作共生关系。在“共生式”师生关系中,教师与学生需要担负起自身的角色责任,进而实现多重角色的跨界漂移与共游,通过师生之间的磨合、调整与合作,形成共图生长与相互成就的关系共生体^[11]。就实际情况来看,一个教师在课堂上是一个课堂的责任人,一个服务型的管理者,一个知识的引导者,兼具多重身份。学生也是如此,课堂身份不可能只有一种,艾诗根倡导的师生共生体应是师生关系的应然图景。

首先,要正视师生关系差异,不同价值取向要走向共存。教师不能只进行知识讲解,学生也不仅是听课。教师的每一次追问、每一次提醒和每一次评价,都是不同师生关系的动态呈现。教师在实施课程时,不能仅推崇一种价值取向,而摒弃其他取向,进而否定学生。与三种课程观相对应,在课程实施阶段也存在三种基本取向,分别是忠实取向、相互适应取向和课程创生取向^[4]。在当下的语文课堂中,忠实取向是被批判的,创生取向是被积极倡导的。但就实际情况来看,一堂优秀的语文课往往呈现多种价值取向,只不过他们被运用在不同目标层次上。例如,在面对识记层级的知识时,无疑忠实取向的做法是最为有效的,而面对创造层次的问题时,创生取向就更为合适。三种课程实施的范式在面对相同场合时有可能冲

突,但他们都有各自使用的场景。它们应当走向共生,各自找准自己的存在场景和范围,发挥合力作用,扬长避短,才能够取得理想效果。

其次,教师要以发展的眼光看待学生。学生的认知水平处在不断发展变化之中,必须从学生认知的底层出发,考虑学生已有图式,作为课程实施的基石。只有将语文核心素养对学生的要求和学生认知特点结合起来,师生关系共生体和多种课程实施价值范式融合的语文课堂才有可能实现。

最后,随着师生间认知差异的变化,师生间的冲突在所难免。教师必须秉持宽容与谦卑的态度来回应学生,若是凭借认知优势或是外部环境赋予的力量不合理地回应学生的诉求,或许表面上使矛盾得到了解决,但最终只会使得共生关系走向破灭。

3.2 建构认知路径:走向共识

利用接受美学范式,建立起教材文本解读的路径,完善学科认知“概念网”,使师生、生生间文本阅读的认知差异走向合理可控范畴。

英伽登认为文学作品的结构包括六个层次,分别是:语言现象层、语义单位层、表现的客体层、图式化方面层、思想观点层和形而上性质层。朱立元在分析了上述分层之后,指出了文学作品的结构至少需要体现五个层次,分别是:语音强调层、意义建构层、修辞格层、意象意境层以及思想感情层。五个层次之间存在着逻辑关系,在作品中作为一个整体呈现。前三个层次均属于语言学范畴,第四、五层次进入心理学范畴,是文本作品的生命力所在^[12]。

文学作品的五个层次实际构成了一个由低到高的召唤结构。伊瑟尔指出,文学作品之中存在着意义空白和不确定性,不同语义单位之间存在“空缺”,概念和意象之间存在“空白”^[12]。五个层面都存在不同程度的不确定性和空白,正是因为它们的存在,读者才能够与文本共鸣,能够在阅读中发现自我,从而使自己得到成长。

空白和不确定性之所以能够产生,其根源在于认知。文字本身是抽象的符号,学生在理解文字的意思时,需要将文字所指意象纳入自身已有的图式进行加工,需要自身的图式有着丰富的内

容来做支撑,然而记忆中的意象总是模糊不定的,因此,学生在面对新的词语时,其理解必然会带上个人色彩。如前所述,文学文本并不是一个完整的、严格遵循形式逻辑的产物,相反它更多关注生活中的意象。文字符号最终需要还原成为意象,概念本身就不一定能完整地描述意象,更何况还需要学生依靠自身已有图式通过文本来重建一个新的意象,所以在这一过程中必然存在空白和不确定性。朱立元也指出在意象、意境层面所存在的不确定性和空白数量最多^[12]。

学生在阅读过程中,并不是毫无准备地开始。他们的心理上已有一个结构图式,姚斯称之为“审美经验的期待视野”,并且学生也不是一味被动地接受,他们会发挥自己的主观能动性,从一开始他们就会对作品有期待,到最后他们会使作品在自己的经验下得到完整的统一的解读,如果不能实现,他们通常就会对此感到厌倦。

因此在语文课堂之中,要充分意识到学生的主观能动性,要对学生已有的图式背景和期待有着最基本的掌握,并且把文本的重心放在意象建立的不确定性上,从文字形式对应的概念出发,一步一步引导学生完成对文本的完整解读。违背任何顺序,或者忽略上述的任何信息都有可能对文本的解读产生不利的结果,尤其是文学文本,师生可能因此面对无法处理的认知差异挑战。

语文学科本身涉及许多专业知识,是不同学科“概念网”交织的产物,它涉及教育学、心理学、语言学、古代和现当代文学、文艺学、美学等学科。语文学科对于每一门专业学科的知识又不需特别深入掌握,且在学生的不同时期所需知识也有所差异。但大量概念不可能杂乱无章地堆砌在一起,必须要找出蕴涵定义完善学科认知“概念网”,统整学科知识、策略、价值取向,使学生高效达成学习目标。仅靠一线教师或者是学生自己来完成语文学科“概念网”的建立是不可能的,这是目前语文学科面临的挑战之一,韩雪屏在《语文课程知识初论》提出建立语文知识框架的构想,但现今仍未有一个完整的属于语文学科的“概念网”建立。对比数学、物理等学科而言,语文学科作为中小学主科在这方面还有所欠缺。完善语文学科知识“概念网”,对于师生达成语文教育理想

有着无可替代的意义。

3.3 塑造理想环境:走向共生

不同价值理念下,人们对于环境因素的认识也不同。当前环境倾向于批判诞生于技术理性的管理主义,推崇诞生于解放理性的人文主义。但要想环境因素成为课程理想实现的助力,不仅需要不同价值理念实现共存,还需要教育紧跟甚至是超越时代。

语文正式课程多以班级授课制开展,谢维和认为班级是一个特殊的社会初级群体,在互动方式上兼具情感和理性,有比较统一的目标^[13]。吴康宁却认为班级是一个倾向于自功能性和半自治性的特殊社会组织^[14]。紧随其后谢维和撰文回应了吴康宁的观点,认为将班级视为特殊社会组织有滑向管理主义之风险。但柳松认为班级是介于初级和特殊社会组织之间的一种社会群体,会随着教育改革而发展^[15]。陶双宾和林李楠对于班级的性质进行了社会网络分析,研究了一个15人的田径小班,得出的结论偏向于吴康宁教授的观点^[16]。从上述的讨论来看,班级具备社会群体特点,但与社会中成人的社会组织存在较大区别,需要价值共存才能高效运转。

值得注意的是,管理在一个拥有集体目标的社会群体中必然存在。在语文课堂中,一方面,学生为了学习语文聚集在班级之中,按照语文课程安排上课;另一方面,学生学习语文的集体目标是为了发展语文核心素养,并且通过中高考的检测。管理是班级和语文课堂的底层问题,教师不能仅因为担心机械管理的风险就对课堂实行消极管理,相反必须学习先进的管理学知识,掌握管理规律,才能够把握课堂的本质,提高课堂效率。例如,管理学指出:“个体在群体中工作不如单独工作时努力,个体很有可能依赖群体,从而产生社会惰化现象,规模越大越是如此。”^[17]当下班级规模在50人左右是常态,惰化问题也随之产生,例如,抄作业、上课不积极思考等问题,为此必须控制群体规模。群体规模通常在5~7人最为合适^[17],无法小班化的时候,就应划分不同的管理层级,即教师应当根据班级人数来划分管理层级,依照实际的问题,划分学习小组,培养小组自治力,以期解决学习惰化问题。当然,如果只有管理,语文课

堂将会陷入技术理性的泥沼,在此实践理性和解放理性的价值就显现出来了。

家庭、学校和社会氛围也会间接影响到课堂的运转,学校学习氛围的塑造、学生学习时长的考虑、教师工作量安排、绩效的考评方式等无一不对课堂的教学效果产生影响。只有充分把握这些因素,使之转化为课堂资源,才能开发出更加高效的教学技术。

环境的变化是无穷的,教育遭遇的挑战也是无限的,语文必然是一门发展的学科,不可能期待它朝着独立、自足和客观的方向发展。因此每一个语文教育者都必须意识到,只有积极地迎接环境的挑战,与变化的环境共存,才是语文教育的使命。可以说技术兴趣、实践兴趣和解放兴趣三种价值范式在课堂之上都有自己的一席之地,明白各自的边界和关系,准确地把握它们,是促进共生教育的一条行之有效的路径。

参考文献:

- [1] 平思情.“双减”政策落地的现实问题和对策思考——基于利益相关者理论的视角[J].探求,2022(1):104-110.
- [2] 杨金东.结构紧张与公平隐忧:“双减”政策的阶层反应与可持续发展研究[J].云南民族大学学报(哲学社会科学版),2022(6):121-126.
- [3] 吴晓蓉.共生理论观照下的教育范式[J].教育研究,2011(1):50-54.
- [4] 张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000.
- [5] JOSEPH J. SCHWAB. The Practical: A Language for Curriculum[J]. The School Review, 1969(1):1-23.
- [6] 崔允漭.论课堂观察 LICC 范式:一种专业的听评课[J].教育研究,2012(5):79-83.
- [7] 王道俊,郭文安.教育学(第七版)[M].北京:教育科学出版社,2016.
- [8] 教育部.义务教育语文课程标准(2022年版)[S].北京:人民教育出版社,2022.
- [9] 罗伯特·L·索尔索.认知心理学(第六版)[M].何华主,译.南京:江苏教育出版社,2010.
- [10] M 石里克.普通认识论[M].李步楼,译.北京:商务印书馆,2010.
- [11] 艾诗根.走出轮回:共生环境下的师生关系[J].教育科学,2017(5):57-63.

- [12] 朱立元.接受美学导论[M].合肥:安徽教育出版社,2004.
- [13] 张巍,谢维和.班级作为“初级群体”的理论探讨[J].教育理论与实践,1996(5):45-36.
- [14] 吴康宁.教育社会学视野中的班级:事实分析及其价值选择——兼与谢维和教授商榷[J].教育研究,1999(7):42-48.
- [15] 但柳松.班级到底是什么——也谈班级的社会属性[J].天津市教科院学报,2002(3):32-34.
- [16] 陶双宾,林李楠.班级:初级群体还是社会组织——一个教育社会学论争的实证性解释和结论[J].河北师范大学学报(教育科学版),2007(2):85-89.
- [17] 斯蒂芬·罗宾斯.管理学(第13版)[M].刘刚,译.北京:中国人民大学出版社,2017.

The Prospect of the Chinese Curriculum Classroom as It Should Be-towards Symbiosis

XIANG Gang

(Chongqing No. 18 Middle School, Jiangbei 400020, China)

Abstract: “Double Reduction” reveals the current challenges that education faces, and in order to break the deadlock, the four elements of the language classroom need to find their places and develop towards symbiosis. According to the two indicators of LCC and symbiosis theory, Chinese classrooms can be divided into four types: “one-dimensional dominance, two-dimensional symbiosis, three-dimensional symbiosis and complete symbiosis”, of which “teacher, student and environmental symbiosis”, “teacher, student and textbook symbiosis” and “complete symbiosis” are fertile soil for the growth of language core literacy. At present, the key factors affecting classroom symbiosis are changes in the social environment and cognitive differences. There are three strategies for development towards a symbiotic classroom: firstly, establishing a teacher-student symbiosis to overcome the difference in cognitive level between teachers and students with an inclusive and humble attitude; secondly, constructing a text interpretation path centered on student acceptance to improve the cognitive “conceptual network” of Chinese subjects and control the differences caused by cognitive objects in a reasonable scope; thirdly, seeking the coexistence of different value paradigms to clarify the boundaries of different curriculum value paradigms and shape the ideal external environment.

Key words: “Double Reduction”; type of language classroom; symbiotic education; cognitive differences

(责任校对 朱春花)