遵循语文课程性质，走出衔接教学困境

王宏根

【摘 要】《普通高中语文课程标准（2017年版）》与《义务教育语文课程标准（2022年版）》对语文课程性质的表述几乎完全相同，而且都提出了由课程性质衍生出的核心素养、学习任务群和学业质量等教学理念。因此，各学段坚持“课程性质”这个语文教学之本，就能保证初高中语文教学内在本质的一致性，从而实现语文教学的有效衔接。

【关键词】课程性质 学段衔接 宏观视野

《普通高中语文课程标准（2017年版2020年修订）》（以下简称《高中课标》）关于语文课程表述为：“语文是一门学习祖国语言文字运用的综合性、实践性课程。工具性和人文性的统一，是语文课程的基本特点。”［1］《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称《义教课标》）改“祖国语言文字”为“国家通用语言文字”，但性质一致，都明确了语文学科与其他学科的区别，而“综合性、实践性”决定了语文教学行为必须是以任务群为依托的积极语言实践活动，“工具性和人文性的统一”指明了语文教学的育人导向和素养要求。因此，课程性质是准确理解课程标准的基础，也是语文教学的出发点。认识到课程性质这个语文教学之本，就能找到解决学段衔接困境的方法。

一、课程性质是学段衔接教学的基点

王宁先生曾对课程性质下过一个定义：“语文课程是一门按照汉字和汉语的特点，通过学生在真实的母语运用情境中自主的语言实践活动，培养他们内在的言语经验和言语品质；同时，使他们得到思维方法和培养思维品质，养成基于正确价值观的审美情趣和文化感受能力的综合性、实践性课程。”［2］这个定义较《高中课标》中的表述增加了核心素养四个方面的内容，这表明核心素养的四个方面是语文的课程性质所决定的，也是语文课程性质得以体现的必然要求。

中学语文教学存在围绕文化常识和文体知识等必备知识组织教学的现状，一方面是“知识中心”的教学惯性使然，另一方面紧扣知识点的教学是一种便捷、可控的途径。但这种方式脱离了课程性质的综合性和实践性要求，无益于学生核心素养的提升，只会滑入机械刷题的怪圈。《中国高考评价体系》 突出了《高中课标》的评价功能，并将必备知识同核心价值、学科素养、关键能力整合成一个有机体。关于“必备知识”，《中国高考评价体系》认为：“是由人文社会科学和自然科学各学科的基本事实、基本概念、基本技术与基本原理组成的基本知识体系。这一知识体系由陈述性知识和程序性知识构成，是应对情境所必须具备的各种复杂的产生式系统。”［3］这里的“程序性知识”表明知识是在特定情境下灵活解决问题的价值体现，而不是孤立的知识再现，这和课程性质所说的“综合性、实践性”一脉相承。因此，《中国高考评价体系说明》，一方面强调必备知识与以前考查的知识内容相比有所更新，有所增删，减少对静态知识的直接考查；另一方面又批评了在素质教育的发展过程中将知识、能力和素养三者割裂开来，将知识视为能力和素养对立面的现象。［4］可见，必备知识从来不是固定的，也从来不是一个能代替语文学习的完备系统，其价值必须在解决问题的过程中得以体现。

高考评价体系与语文学科的课程性质是呼应的，都强调了核心素养导向下知识和能力之间的关系，突出用知识解决问题的能力，因此才有了“价值引领、素养导向、能力为重、知识为基”［5］的高考评价理念。一个最明显的事例就是情境式默写题型的出现，要求在具体情境下进行理解并运用。这里就有一个情境分析—逻辑推理—内容比照—确定语句—准确书写的过程，任何一个环节的缺位都不能有效解决问题。所以，在具体的情境中准确、迅速地运用必备知识才是学科素养的体现。在这个意义上，围绕课程性质实现“教—学—评”一体化就显得尤为重要。目前，中考大多由各地级市组织命题，尽管《义教课标》中也有“学业质量描述”部分，但本地教师对“学业质量描述”的理解程度左右了试题的选择和评价的标准。毋庸讳言，高中各阶段的评价也有如此窘境。因此，立足课程性质，摆脱程式化的教学模式和套路化的训练方式，方能为学段衔接奠定基础。

二、统编教材是彰显课程性质的载体

课程标准、核心素养、学习任务群和教材之间有着密切的关系。《高中课标》要求“教材编写要以培养语文学科核心素养为纲，以语文实践活动为主线，落实18 个学习任务群的要求”［6］，《义教课标》则要求“落实学习任务群要求，致力于学生核心素养的整体提升，以学生生活为基础，以语文实践活动为主线，创设丰富多样的学习情境，设计有意义的学习任务，引导学生自主学习、主动积累和积极探究”［7］。现行的统编版教材很好地体现了课程性质的这一要求，人文主题和学习任务群的双线组合让核心素养的目标和实施途径都得到了充分的体现。或者说，从小学到高中的教材在实施素养的导向方面是一以贯之的。

任务群意识在小学教材中就初现端倪，如小学四年级上册第1课《观潮》的课后练习就要求从课文中找出与刘禹锡《浪淘沙（其七）》的内容相关的句子。义务教育阶段有6个学习任务群，普通高中阶段有18 个学习任务群。这些任务群之间，有的是明显的衔接关系，如义务教育阶段的“语言文字积累与梳理”与高中的“语言积累、梳理和探究”；有的词语不同，但属性相似，如义务教育阶段的“跨学科学习”与普通高中的“当代文化参与”；有的侧重点不同，如义务教育阶段的“文学阅读与创意表达”与普通高中的“文学阅读与写作”；有的几乎完全相同，如“思辨性阅读与表达”“整本书阅读”。所以在任务群的设置上，初高中的衔接意识是比较明显的，教师对本学段的任务群进行梳理，在宏观视野下确认现阶段任务群教学在整个任务群中的位置就显得非常必要。所以，依据不同学段教材落实好任务群教学，才能让学生迅速适应新学段或新年级的学习。需要指出的是，任务群学习方法所带来的学生学习方式的变化，才是衔接教学中教师面临的巨大挑战。

温儒敏先生主编的小初高教材是有一个严密的逻辑体系的。教材坚持核心素养导向，系统排布不同学段的核心素养要素，体现对语文关键能力的连续性和进阶性培养。如果将小学一年级上册第10课《大还是小》、七年级上册第4课《雨的四季》、高一必修上册第11课《反对党八股》同2023年新高考Ⅰ卷的现代文阅读Ⅰ放在一起就会发现，尽管这四篇文章文体不同、对象不同、内容不同，但从思维能力的角度来观察，它们都有分析、比较、归纳、概括的能力要求，只不过难度上有差异，而这种差异既符合不同学段学生的认知水平，也是学生在学习过程中思维得以发展和提升的具体体现。如果高中生再回读《大还是小》，将会进行发散性思考，从而具有创新思维品质。因此，小初高教材既是教师进行本学段语文关键能力训练的载体，也为教师“瞻前顾后”提供了丰富的资源，为学生核心素养的接续提升奠定基础。

学段衔接从来就不是一个暂时性活动，而是一个长期性的接力过程，是义务阶段和高中阶段语文教师必须共同担负的责任，其抓手就是教材。教材学习任务群的设置不仅仅是为了避免教学的碎片化，也不仅仅是提供一种更有效获得知识的方法，更重要的是在宏观的视野下让学生逐步学会自己解决问题，在逐步实现工具性的同时获得人文性，从而实现语文素养的逐步提升。

三、教师活动是体现课程性质的关键

课程性质不仅是语文教学活动行为的准则，也是教师自身进行教学设计活动的指南。教师首先要根据学段的真实情境和教学内容确定教学任务，再选用和整合各种教学资源，结合自身教学经验确定活动方式，以期实现学生核心素养的提升。教师以课程性质指导自己的教学活动，不仅是一种教学相长的样态，也是有效实现教学衔接的关键。

在任务群的构成方式上，教师应该考虑到教学内容是可以打破学段之间的隔阂并重新进行整合的。以学过的文章为基础、当下的内容为主体，并思考如何为以后的学习做好铺垫，这种宏观视野下选择教学内容和教学方法的教师行为才是课程性质的体验和再现，也是教师良好语文素养的体现。必修上册第三单元共有8篇古诗词，如果以这8篇古诗词组织教学，可以围绕本单元人文主题“生命的诗意”设置教学任务并组织教学。如果考虑到其中第9课的3首词，可以围绕“豪放与婉约”这个任务组织群文教学。也可以突破教材限制尝试重新组元：若以《念奴娇·赤壁怀古》为中心，可以设置“苏东坡突围”这个任务，将初中八年级下册中的《卜算子·黄州定慧院寓居作》乃至小学6年级下册《浣溪沙》进行单独组元，让学生阅读并思考选择性必修下册的《江城子·乙卯正月二十日夜记梦》；也可以从认识苏轼的角度组元，选用林语堂《苏东坡传·卷三·老练》、莫砺锋《漫话东坡》的第十章“东坡与人生”，以及李泽厚《美的历程》第八章“韵外之致”的第三节“苏轼的意义”，那么这就不仅是为第七单元“文学阅读与写作”任务群学习《赤壁赋》做铺垫，也是跨“中国传统文化经典研习”任务群和“学术论著专题研讨”任务群的学习，任务群之间也形成了有效衔接。

必须指出的是，教师的视野决定了语文课堂的深度和广度。初中七年级下册第五单元“外国诗二首”选用了弗罗斯特的《未选择的路》，如果对这首诗的解读仅限于“谨慎”“坚持”“掌握自己的命运”，那么诗歌内涵的丰富性就没有得到体现。至少有两个疑问：为什么题目为《未选择的路》？教师教学用书中提到的“弗罗斯特常被称为‘交替性的诗人’”［8］的“交替性”体现在哪里？所以，至少安排两个不同的译本与原文组成群文，可以围绕“Oh,I kept the first for another day！”这句所包含的情感设置任务。甚至可以让学生自己借助英文词典翻译原文，再和译文进行比较。这种综合性、实践性的活动才能让学生思维发展和提升得以实现，从而使核心素养得到提升。

当然也有一个迫切的问题是：传统教学常常是“只见树木，不见森林”，专注于单篇教学；而现在的情况常常是“只见森林，不见树木”，基础知识、基本技能落实不到位，同样也产生了衔接上的障碍。其实，“大单元”“大概念”从不排斥对文本的细读和精研，对“大任务”的实现是需要具体的内容来支撑的。如高中必修下册第六单元《促织》和《变形记》的任务设置为：“同样是‘人变虫’，两者有何异同？”学生可以从变形的主动与被动、人情浓与淡、写作方法的传统与现代等角度进行分析。但每一个任务的提出和解决都必须有具体的文本或内容做支撑，这样才能避免树木与森林之间的互不兼容。也是在这种训练下，点、面结合的教学衔接才能顺利进行，而这也是温儒敏先生特别强调“以一带三”的主要原因。

特别要说明的是，整本书阅读是实现学段衔接的重要抓手。整本书本身就是一个内容丰富、内涵丰厚的资源，每一部作品都可以独立成为一个学习任务群。对作品情节的梳理、人物的分析、情感的探讨、意蕴的挖掘、文化的理解是有不同层级的能力要求的，是核心素养的综合性体现。如何在教学中落实整本书阅读？整本书阅读应设置哪些学习任务？是采用专题研讨、课前演讲、绘制思维导图还是舞台剧表演中的哪一种活动方式？整本书与教材如何衔接？如何处理整本书阅读与写作的关系……解决了这些问题，学生的阅读速度和质量就会逐步得到提升，能帮助学生有效避免阅读衔接障碍。而这都需要教师本身依据课程性质进行思考并寻找方法。从某种程度上说，教师的高度决定了课堂的高度，也决定了学生的高度。

课程性质是语文学习的总纲，任务群学习方式、核心素养要求、关键能力内涵、教材编写都是依此而设定的。课程性质是语文课堂活动的起点，也是教师教学的起点和终点，所以，语文课程性质是语文教学活动的最重要性的基石。只有对课程性质有了深刻和准确的理解，才能灵活落实新课标的要求，在学生语文核心素养的提升中摆脱学段衔接的困境。正所谓“本立而道生”。

参考文献：

［1］［6］中华人民共和国教育部.普通高中语文课程标准（2017年版2020年修订） ［S］.北京：人民教育出版社，2020：1，50.

［2］王宁.语文核心素养与语文课程的特质［J］.中学语文教学，2016（11）.

［3］教育部考试中心.中国高考评价体系［S］.北京：人民教育出版社，2019：26.

［4］［5］教育部考试中心.中国高考评价体系说明［S］.北京：人民教育出版社，2019：23-25，1.

［7］中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准（2022年版）［S］.北京：北京师范大学出版社，2022：52.

［8］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.教师教学用书：语文 七年级 下册［M］.北京：人民教育出版社，2023：258.

［本文系江苏省中小学教学研究第十三期立项课题“指向教学构成的区域推进高中语文整本书阅读实践”（编号：2019JK13-L331）的研究成果］

（江苏省扬州市教育科学研究院 225000）

［《中学语文教学》2023年第10期］