



议题式教学的线式架构

○ 沈雪春

参考王磊教授的“多维整合模型”和李晓东副教授的“政治学科能力结构模型”相关论述,根据学科知识孵化的三个层次(知识和经验的输入、知识和经验的输出、知识和经验的高级输出)的划分标准,我们认为议题式教学的目标任务可以划分为三大层级:理解—应用—迁移。在三大层级的背后存在五种进阶变量:知识变量(具体事实性知识→重要概念→核心观念)、活动经验变量(具体经验→程序性知识→策略→经验图式)、认识方式变量(认识角度、认识思路、认识方式等)、能力活动变量(学习理解→应用实践→迁移创新)和外在变量(问题情境)。分析和比较多种模型及其变量,可以发现议题式教学具有四大要素:议题、情境线、活动线和任务线。议题是议题式教学的“引导者”和“掌舵者”,引领教学的开展并调控教学方向;情境线是议题式教学的心理“先行者”,提供“议”的载体,构建课堂的“风景带”;活动线是议题式教学的“开拓者”,构成“议”的路径,通过师生互动,形成课堂的“动感地带”;任务线是议题式教学的“获得者”,是展开议题、设置情境和进行活动的旨归,也是议题式教学的“生命带”。我们可以形象地用图1所示的“线鱼”模型描述课堂的线式架构。

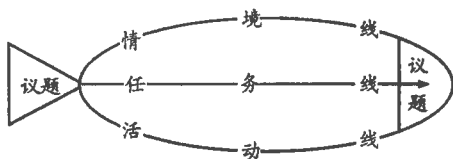


图1：议题式教学课堂架构的“线鱼”模型

一、情境线的架构：良构情境—劣构情境

议题式教学是一种情境教学,情境线是议题式教学的载体,承载“议”的活动的开展和学科素养的建构任务。《普通高中思想政治课程标准(2017年版)》(以下简称“新课标”)列举每一个议题都伴随情境呈现,并且议题所形成的问题链伴随情境线逐步展开。因而,情境线不仅是学生核心素养得以生长的“芳草地”,也是新课程标准下议题式教学活动的“心理先行者”。按照学科素养的生长规律,参照乔纳森的问题分类方法,议题式教学情境线可以通过良构情境—劣构情境的逻辑进行架构,承载“柔化知识、活化知识、羽化知识”的三重任务。

良构情境也称为结构良好问题情境,是一种高度结构化的问题情境,情境材料和设问指向都完整,情境材料与答案组织具有清晰的对应关系,问题答案来自于教材的明确表述。结构良好问题有已知的初始状态和明确的目标状态,一般来说只有一个满意的解决方案,从良构问题的解决中所获得的能力适用于解决类似问题。比如,新课标教学与评价案例(二)“关于社会企业与普通企业有什么不同”的样题,便是一个结构良好的问题情境。样题围绕企业的特征,从对盈利的追求程度、对盈利的使用规定、对实现社会目标的方式等方面进行了精心的处理和设计,高度结构化和简约化。结构良好问题情境的“明确性”和“明朗化”能够提供充分的信息量,能够作为知识的基础或教学的支架,使学生从情境走向教材,实现对教材知识的柔化,帮助学生理解原理。

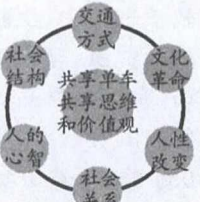
劣构情境即结构不良情境,与结构良好情境相对,没有明确指向或解决方法的情境或问题,其初始状态、目标状态不明晰,甚至问题解决方案也不明确,具有不明确性、关联性、多元性、实践性等特征。劣构问题来源于日常生活或对真实场景的模拟,问题构成存在不可知的部分,难以确定解决问题必需的原理、规则、方法和步骤,需要通过尝试不同的解决方案去寻找最佳的解决办法。比如,菜市场价格变化情况的原因及对策,决策听证方案的制定,开办某商店、企业(公司)或工作站的调研,等等。对学生来说,这类情境是没有明确指向或解决途径的新问题,必须以开放的态度参与其中,进行情境识别、概念导入、问题表征,进行方案的生成、实施、监控和评估,从而真正实现对所学知识的活化和羽化。通过结构不良问题的解决,能够使学生提升在新情境中独立应用所建构知识的能力,体验不同情境问题解决时知识的多重建构,实现知识的高级学习。解决结构不良问题,要遵从以下步骤:首先,分析问题情境,在已有的问题图式基础上识别和澄清问题的限制条件,从而定义问题;其次,对问题进行多元表征并生成和选择问题的解决方案;再次,实施解决方案,在实施过程中进行元认知监控,随时调整和修改方案以适应问题解决的需要。应用所学原理解决结构不良问题的过程正是知识迁移的主要途径。

二、活动线的架构:接受式探究—建构式探究

建构主义学习观认为,学生学的过程是一个自主建构意义的过程。议题式教学“议”的过程,必然是一个学生自主建构的探究过程。施瓦布把这种探究过程分为知识探究和方法探究,丁邦平又把这种探究分为接受式探究、建构式探究和发现式探究。借鉴两者的思想,笔者对议题式教学的路径进行了素养化层面的厘定和梳理。按照活动的素养化程度,议题式教学的活动线可以划分为接受式探究、建构式探究两个层次。

“接受式探究主要是通过书本或上网查询资料等方式探究问题,旨在让学生获得系统的科学知识和探究能力”,其学习的领域是既定的,而学习的方式是探究的。接受式探究的理论基础可以追溯到美国认知心理学家奥苏伯尔提倡的有意义的、主动的接受学习理论。它不同于“授受式教学”,是在有意义的学习的基础上形成带有探究式一般特点的教学方式。接受式探究提倡有意义、主动的接受学习,摒弃机械、被动的接受学习,因而适合我国当前转型过程中的课堂教学改革。其主要功能在于让学生关注对科学本质的正确认识和对科学精神的追求,培养积极主动的学习意识和探究能力。以“创新是引领发展的第一动力”为例,接受式探究如表1所示。

表1 “如何解决最后一公里”的接受式探究表解

议题:如何解决最后一公里	
情境一: 共享单车 的影响领域 	活动之一:将创新的地位和作用与相应情境连接起来,并说明理由 (四人一组,每组设立主持人、发言人、计时员,时间3分钟)

围绕议题“如何解决最后一公里”,执教者采用了良构情境明确共享单车影响的领域,学生的“议”表现在合作讨论之中,是一种主动将教材知识和情境进行对接的过程。这种探究活动具有内容上的接受性和形式上的可探究性,能够帮助学生理解教材原理,培养探究能力,是当下政治课教学普遍采用的方法。

建构式探究是指学生自主地在真实情境中发现問題、搜集数据、形成解释、获得答案、交流经验的一种探究性学习方式。建构式探究的情境往往是非良构的,它的具体内容具有复杂性,探究过程具有不确定性。在建构式探究教学中,教师不重知识传递而重支架建构,强调在学生兴趣和前概念的基础上开展“支架式”教学。按照思维定位的不同,建构式探究可以分为争论性探究、决策性探究和反思性探究。争论

性探究主要适用于冲突性较高的议题,通过互换立场、小组诘问与协商进行结构性争论。如对一些“邻避现象”类议题的探究就属于争论性探究。决策性探究主要适用于方案类议题,教师可以引导学生寻找可能的解决方案,评估各种方案并最终产生价值导向。例如“如何对网约车的运行进行监管”就属于决策性探究。反思性探究主要适用于冲突性较弱的议题,通过发展出一个或数个假设,找到解决问题的方法,并不断总结评估阶段的成果。例如“如何更好地从收入分配中品味获得感”的探究就属于反思性探究。

建构式探究需要依赖一定的主客观条件。其一,教师的创新意识是进行建构式探究的前提。没有探究意识或认识不到探究对学生素养生长的必要性和重要性,便不可能产生探究的教学行为,也不可能实现教学方式的突围。其二,劣构问题情境是进行建构式探究的载体。因为劣构情境指向不明确,不容易限制学生的思维,有利于实现知识在真实情境中的“同化”和“顺化”。其三,教学的民主氛围是进行建构式探究的辅助。民主的氛围有利于学生“不唯书,不唯上,而唯实”。其四,活动的开放路径是进行建构式探究的关键,突破教材走近社会才能接触、体验和探究真实的情境问题。其五,发展性评价是进行建构式探究的保障。建构式探究的可持续发展需要教、学、评相一致的人才培养机制。

三、任务线的架构:理解—应用—迁移

新课标指出,在课程实施中,要“通过问题情境的创设和社会实践活动的参与,促进学生转变学习方式,在合作学习和探究学习的过程中,培养创新精神,提高实践能力”。因而,作为一种实践型课程的教学方式,议题式教学不仅要使学生完成“理解”的任务,而且要让学生完成“应用”和“迁移”的任务。

理解是从经验走向知识,从外在走向内在的知识意义化过程,既包括对知识的理解性掌握,也包括一个人理解知识的能力。对知识的理解性掌握是基础,理解知识的能力是关键。知识结构的建立和重难点的突破是知识意义化的重要环节。学生只有真正理解知识的基本结构,才能实现学科的整体把握进而走向学习迁移。主干建构是理解学科基本结构的简约策略,常常通过符号或短线表示知识之间的排列和组合关系,其主要作用在于构建知识之间的逻辑联系。值得倡导的是,在核心素养培育的视域和实践中,学生应该是主干知识梳理的主体角色,教师应该是主干知识梳理的引领者和协助者。重难点是知识主干线上的重要“驿站”,是知识系统的关键部分。重难点的突破对主干知识的梳理作用重大,因此,教师要在透



彻理解的基础上驾驭和呈现重难点知识。深入浅出是突破重难点的柔性策略,它要求教师既能够“深入”钻研教材、教法和学情,又能够在通俗化、活动化和生活化的情境中“浅出”,使抽象的概念和深奥的原理在事例中柔化,在理解中内化,在应用中外化。以《生活与哲学》“人生价值”的概念教学为例,“人生价值”的概念识记容易内化难,因而在突破重难点过程中,可以通过“为父母写、读颁奖词”实现“人生价值”深奥道理的“浅出”(如表2所示)。这个重难点的突破方案主要具有三个方面的价值指向:通过颁奖词和生涯规划展示人生之美,培育学生的审美情趣;通过人文情境柔化对“人的价值”“价值观”和“社会主义核心价值观”的理解,培育学生的人文情怀;通过生动情境让抽象观点“降落”在学生及其身边事例中,引导学生用生活经验进行知识建构,守低望高。

表2 “人的价值”的情境化建构

人的价值在哪里			
情境	活动	重难点突破	
父母的颁奖词	先写后读	人的价值	社会主义
十年后的我	先写后读	价值观	核心价值观

议题式教学任务线架构中的“理解”更多地侧重于一个人理解知识的能力。理解能力指学生进行知识和经验的输入和加工的能力,是一种在“辨别和关联、概括和解释”中陈述事实和事理、阐明观点和释义的学习理解能力。因此,在议题式教学中,学生的理解能力不仅表现在能够表征和表达“是什么”“为什么”和“怎么样”,而且表现在能够为自己的观点寻找有效的论据并进行辩护和释义。比如,借助议题“价格变动有什么影响”,教师可以引入G字头列车和K字头列车的售票情况进行比较,让学生探究价格影响的“是什么”“为什么”和“怎么样”的问题,就“价格变动的影响”阐述自己的观点,进一步对高铁发展的意义进行释义,寻找自己的现实经历与课本原理之间的合理关联,提升对国家政策的认可度。

应用是从知识走向实际、从内在走向外在的知识功能化过程,是学生所进行的特定的学科活动,以及应用学科核心知识和经验分析解决实际问题的能力,主要包括运用解析、推理论证和预测设计的能力。运用解析是指能够运用所学观点原理解释和分析问题情境的过程和能力,即能够回答情境中简单的“为什么”的问题。比如,学习了商品、人民币、货币相关知识后,学生能够用商品的含义、人民币的性质和货币的职能来分析“人民币买软件”的原因和表现方式,其中表现出来的水平便是一种运用解析能力。推理论

证是指从已知的命题推出新命题,为回答情境中较为复杂的“为什么”的问题或需要评析的问题而搜集论据论证命题的过程和能力。比如,学习了商品货币理论后,面对议题“多发人民币好不好”,学生能够得出“人民币发行量>流通中所需货币量→人民币贬值→通货膨胀→影响经济发展和人民生活”的知识串联,这便是一种推理过程,同时又是对“国家有权但不能随意发行人民币”观点的论证。预测设计是指能够进行规划和计划,把设想通过感觉形式传达出来,回答情境中“怎么样”的问题的过程和能力。比如,设计公益广告、消费计划、颁奖词、寻人启事等简单的知识输出活动,都属于学生的预测设计活动。

迁移是指学生利用学科核心知识、学科特定活动的程序性知识,结合自己的活动经验解决陌生和结构不良问题的能力,它是知识的高级的、素养化的应用,包括复杂推理、真实探究和创新思考。复杂推理一般发生在复杂的、劣构的情境之中,因多种可能、多种不确定性、多种关联而使推理具有复杂性,直接考量推理者的素养。比如,对“目前的房地产市场到底该如何发展”问题的探究,便是一个复杂的推理过程,它涉及政治、经济、社会、时代等客观因素,又涉及人们的心理、观念等主观因素。真实探究是指利用真实情境进行的探究活动,探究过程不仅反映学生的学科知识水平、自身经验水平,而且反映学生的社会活动和实际操作能力,是知识迁移最现实的方式。在“人民代表大会:国家权力机关”教学过程中,执教者让学生利用公开课所特有的听课教师资源,寻找听课教师中的人大代表并进行现场采访,实现教材知识在真实情境中的迁移。在寻找人大代表的过程中,学生充分展示自己的聪明才智;在采访过程中,采访者和人大代表之间的互动非常自然,采访的内容既涉及元宵节放假问题,又涉及人大代表的权力和职责问题,实现了对本节课所学知识的迁移。创新思考是指以现有的思维模式提出有别于常规思路的见解的方法,是人的主观能动性的高级表现,也是国家教育规划纲要在战略目标和战略主题中强调的最高级能力,主要包括批判性思考、评价、反思、想象、创新、发现与联系等能力。在议题式教学中,教师要善于为学生创新思维的发展提供空间。比如,在《经济生活》教学中,可以让学生想象共享房产的样子,设计旅游攻略等;在《政治生活》教学中,可以让学生提供社区服务创意,学做听证会活动方案等;在《生活与哲学》教学中,可以让学生设计生涯规划,设计创新方案等。

(本文编辑:张文婷)

(215200 江苏省苏州市吴江中学)