

学科理解：语文教学的应然追求

陈家尧

摘要：学生富有个性并体现学科特性的学科理解，是“学科核心素养”的本质。学科理解要形成对学科的结构化意义建构，并运用学科思维解决真实问题。要实现学科理解，需要观念性知识、框架性知识、锚点性知识，这些知识的学习过程需要基于主体的“亲在”、个性化的建构、情境中的迁移，最终实现学科的全局性理解。

关键词：学科理解；语文教学；核心素养

“学科核心素养”这一概念的出现标志着我国教育知识观的根本转变：让各门学科课程由结果走向过程，让学生从掌握学科事实转向发展学科理解。学生富有个性特点并体现学科特性的学科理解或思维，才是“学科核心素养”的本质。^{[1]55}什么是学科理解，如何实现学科理解，是当下每一个学科都必须回答的问题。

一、学科理解：内涵阐释

关于学科理解，学界有不同的表述。有研究者认为：所谓学科理解，即运用学科思维解决真实问题、认识并创造世界的过程。学科思维是人面临真实的学科问题和日常生活问题时能够“以学科专家的方式去思考”。^{[1]57}还有研究者认为：学生学科理解即学生作为学习主体，在已有认知经验的基础上，以学科本体知识为对象，在融入生活世界的学科实践中对学科知识进行结构化的意义建构，在解决真实情境问题过程中发展学科核心素养。^[2]综合学界的表述，笔者认为，要实现学科理解有几个条件。第一，掌握学科本体知识。每个学科都有一些属于本学科的核心知识，即学科大观念。学科大观念是从事实基础上抽象出来的深层次的、可迁移的概念。它是对个别的事实和技能赋予意义，并使之联结起来的概念、主题、

问题、观念。^[3]掌握学科大观念是实现学科理解的前提条件。如散文的“有我”（散文是表达作者“我”对世界的感悟），掌握了这一知识，能有效提升散文的阅读能力。第二，形成学科思维。每个学科都有自己独特的思维方式。如学会“意象思维”，把物象与情意有效融为一体，进行富有创意的文学表达，这是语文学科所独有的思维方式。此外，各学科都在强调的“专家思维”，在语文学科表现为能借助语料、语篇建构文本意义，创生语文知识。形成学科思维，是实现学科理解的一个核心标志。第三，具有在情境中解决问题的能力，即能在真实情境中，运用语文学科知识和能力解决问题的能力。如外宾来学校参观，要致欢迎辞，学生能基于这一特定情境，选择合适的内容、方式进行表达。第四，理解学科的意义与价值。《义务教育语文课程标准（2022年版）》指出：语言文字是人类社会最重要的交际工具和信息载体，是人类文化的重要组成部分。^[4]作为一门工具学科，“天下事都是语文事”，说话、看书、写文章乃至思维，都离不开语文，语文与生活息息相关。学好语文，有助于我们更好地生活。

基于以上分析，学科理解可以作如下界定：学科理解是在掌握核心的学科本体知识、形成对学科的结构化意义建构的基础上，运用学科思

维，解决真实问题，认识并创造世界的过程。最终，要达成对学科的全局性理解。

二、学科理解：需要什么样的知识

任何一门学科都需要知识，知识是撬动核心素养的“阿基米德”支点。从“双基”（基础知识、基本技能）到“三维目标”，再到核心素养的教育变革，本质上是知识观的变革。要实现学科理解，需要什么样的知识呢？这也就是来自英国教育家斯宾塞的“斯宾塞之问”——什么知识最有价值？^[5]我们试着来给这些最有价值的知识“画像”，以呈现它们的样态。

（一）观念性知识

观念性知识是经过提炼的知识，是高层级的知识，与其相对的是事实性知识。埃里克森和兰宁建构了一个知识的结构图（见图1）^[6]。

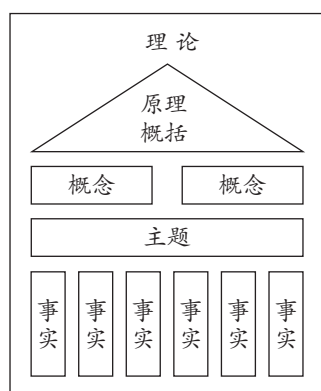


图1 知识的结构

知识结构主要包括三个层级，最下层的为“主题和事实”，中间层为“概念”，上层为“概括、原理和理论”。笔者所指的观念性知识就是概念、概括、原理等理论性知识。这些知识是对事实的抽象，是对事实本质的揭示和精炼化的结果。如《台阶》中的一段文字：“父亲坐在绿荫里，能看见别人家高高的台阶，那里栽着几棵柳树，柳树枝老是摇来摇去，却摇不散父亲那专注的目光。这时，一片片旱烟雾在父亲头上飘来飘去。”学习这段文字，如果教师只是让学生知晓文字表达的是父亲对高台阶新屋的向往，文中用的三个“摇”字，分别指树枝的摆动和父亲目光的移动，那么教学就仅传递了事实性知识，这种知识是“惰性知识”，无法迁移，价值极为有限。观念性知识需要从事实中抽象出来，凝练为概

念，即三个“摇”字（事实）运用了“拈连”（概念）的修辞手法，这种手法是把甲事物的语词运用到乙事物上去，能使语言生动新颖。这就是一种观念性知识，可以迁移运用了。学生据此能仿写出“我站在操场上，秋风吹呀吹，却吹不走我心中深深的惆怅”类似的句子来。

（二）框架性知识

框架性知识是最为核心、关键的知识，与其相对的是次要知识、边缘知识。框架性知识属于“大知识”“核心知识”。正如要真正明晰一个城市的交通，就需要把握这个城市道路的几横几纵，了解几个地标性建筑之间的关系，从而建立起城市交通的大的框架概念一样，要实现学科理解，也要建立这样一个类似“地图”的框架性的“知识图谱”，这就是学科结构。如布鲁纳所说，无论教授哪门学科，在没有掌握该学科的基本结构前，学生不可能真正学会一门学科。^[7]框架性知识是学科的基础、核心，其作用有如一幢大厦的承重柱和圈梁。从发展学生核心素养的角度来看，在有限的时间，就是要教给学生这样一些“少而重要”的核心知识。

语文学科中，哪些知识属于框架性知识呢？笔者认为，关乎人类生存发展的文化思想、关于文本特质的体式知识、能够广泛迁移的阅读策略和表达技巧，都属于语文学科的框架性知识。体式知识如散文的“有我”、小说情节的范式等；阅读策略如“整体把握作品”“基于语境推断意义”等；表达技巧和观念如叙事的波澜起伏、借景抒情、读者意识等。框架性知识的呈现形态既可能是知识，也可能是观念。

在教学中，如何帮助学生获得框架性知识呢？以《苏州园林》为例，看看下面三个问题，哪个问题能让学生获得框架性知识。

（1）阅读《苏州园林》，说说苏州园林的总体特点是什么，具体表现在哪些方面。

（2）《苏州园林》是叶圣陶先生应邀为了一本苏州园林摄影集写的序文。文章在内容和语言表达上，体现了序文的哪些特点？

（3）表达一定要基于特定的情境。《苏州园林》与《中国石拱桥》分别介绍了苏州园林和石拱桥各自的特点，但基于不同的情境，《中国石拱桥》举了赵州桥和卢沟桥为例，而《苏州园林》

则一个例子都没举，为什么？试分析其原因。

第一个问题“说说苏州园林的总体特点”，指向的是文本事实，显然不属于语文的框架性知识。第二个问题指向“序文”的写作知识，但因应用范围小，称不上核心知识，所以也不属于语文学科的框架性知识。第三个问题指向的是一个语文学科的基本观念——表达一定要基于特定的情境。这个观念能帮助学生提升阅读力（从情境来分析文本）和表达力（情境意识），在生活中有广泛的迁移性，因而属于框架性知识。这样的问题，就是威金斯等所说的学科教学的“基本问题”^[8]，其目标指向学科大观念和核心素养。

（三）锚点性知识

锚点性知识是网络化、结构性的知识，与其相对的是碎片化、孤立化的知识。这里的锚点性知识，也可称作“枢纽性知识”，即通过这一个点的知识，锚定其他诸多知识，从而使原本零散的知识连成线、形成片、结成网，让知识与知识之间彼此联结，在联结中实现知识的增值，达到深层理解。

例如，单一理解“托物言志”，学生可能认为其无非就是通过对物的描绘来寄寓情志的一种手法。但如果将其作为锚点性知识，就会发现不一样的“风景”（见图2）^[9]。

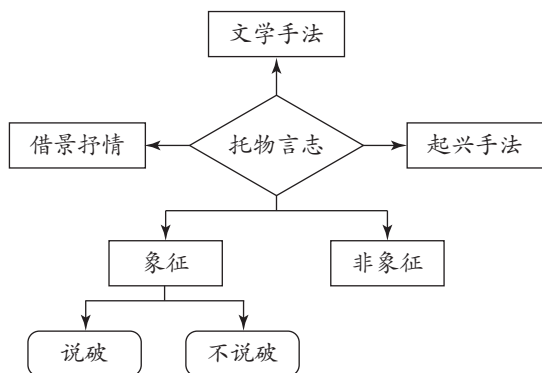


图2 托物言志知识图谱

通过托物言志，将借景抒情、起兴、象征等知识联结起来，在比较与融通中，原本为一个小知识点的“托物言志”，格局一下子就变大了。在单篇课文的教学中，教师要有意识地引导学生进行知识的联结，促进学科理解。

三、学科理解：怎样获得这些知识

在课程与教学论中，除了前文提到的“斯宾

塞之问”外，还有一个追问，即“怎样学习知识才有价值”。如果说前文所说的“学习什么知识”是关注结果，那么怎样学习知识就是关注过程。学习过程在某种意义上说比结果更为重要。那么，如何来学习知识呢？

（一）基于主体的“亲在”

德国哲学家海德格尔提出过一个哲学术语“亲在”，意思是“存在者不断反躬自问自己的存在”。^[10]在此借用这一哲学名词，意在表明学习也是不断追问、反思的过程，即众多专家强调的“反思性学习”。认知的过程要摆脱过多的普遍抽象的概念化知识和符号的传输，更多地让认知者“亲知”和“共情”具体的人、事、物。要让儿童经历知识的归纳、分析和概括等抽象的过程，赋予概念和原理生命与意义。^[11]

基于这一认知，语文教学要从文本事实出发，引导学生从事实中做分析、抽象、概括，让学生亲身经历困惑，尝试错误，经过艰辛探索之后，最终柳暗花明，豁然开朗。没有学生的“亲在”，只是教师告知，学生是游离于学习之外的。只有学生在场，学习才可能真正发生。如引导学生体悟不同散文的语言风格时，可以用刘湛秋《雨的四季》、余光中《听听那冷雨》、汪曾祺《昆明的雨》三篇文章中描写雨的片段，让学生来品味、比较，从而感受刘湛秋的清丽、余光中的典雅、汪曾祺的冲淡。在学习过程中，学生始终应以“亲在”的状态投入，体验也就深刻。

（二）基于个性化的建构

基于个性化的建构包含两层意思：第一，学习是一种建构的过程；第二，学习是个性化的。学习进阶可以分为三个层次：识记—掌握—建构。掌握与建构的区别在于：掌握是吸收现成的已有的知识，即接受“专家结论”；而建构是在此基础上对知识的创生，即运用“专家思维”创造生成新的知识。当前，学界有两种课程知识观：表征主义知识观与生成主义知识观。表征主义知识观，将学科知识视为现成的、静态的、客观的、绝对的真理，学生的学习、认识仅是对学科知识的接收、肯定；生成主义知识观，则将知识视为人类建构的结果，强调知识是动态的、建构的，依赖于学生的参与和社会性的沟通与对话。^[12]在现代

它已然液态化了。”^[13]知识是流动的、变化的、有条件的，学习知识的意义在于创生知识。让学生在创造中成长，是现代教育必需的转型。

知识要经过个性化的理解才能真正为我所用，否则就是生硬的、僵化的。正如尼采所讽刺的那样：现代人在自身体内装了一大堆无法消化的、不时撞到一起嘎嘎作响的知识石块。^[14]语文教学中，如何让学生结合文本事实，形成自己独特的认知是“理解”的要旨。如学习《白杨礼赞》一文，教师引导学生来建构散文的结构范式，从而生成了“散文的五笔技法”——开头点一笔、荡开写一笔、重点描一笔、关联着一笔、结尾收一笔。这种知识就是“专家结论”中所没有的，是学生建构创生的，是个性化的知识。其意义价值不仅在于学生获得了知识，更重要的是在建构中学会了创造，这对一生发展意义重大。

（三）基于情境的迁移

要实现学科理解，还必须注重知识在真实情境中的迁移运用。强调迁移，就是要让教育回归生活，建立学科与生活世界之间的关联，培养学生运用语言文字解决真实问题的能力，即形成“语文智慧”。没有哪一种知识是绝对的真理，知识都是在一定条件下才能成立的。在真实情境中的迁移应用，意在要求学生充分考虑真实情境中的复杂因素，灵活调用知识来解决问题。美国珀金斯等人按照任务的相似性区分了两种迁移：当新任务与原任务相似时，称为“低通路迁移”；当新任务与原任务不相似时，称为“高通路迁移”。^[15]要实现学科理解，必须注重迁移，特别是高通路迁移。如学习情节的范式——《变色龙》的摇摆范式、《驿路梨花》的洋葱范式、《孤独之旅》的台阶范式、《孔乙己》的场景范式之后，引导学生来探究并命名情节的各种范式，再让学生编写故事或写小小说，尝试选择运用适合的情节范式来表达，从而实现对小说这一文学样式的深度理解。

语文学习不是为了掌握一堆零碎的知识，而是要获得学科核心知识，形成学科结构；是在多样化的语文实践中培育学科思维，理解学科特质，形成运用语文知识与能力解决问题的“智慧”；是在语文学习过程中深刻理解语文的价值与意义，增进对语文学科的情感。通过这些，最终达成对

语文学科的全局性理解。可以这样说，追求学科理解的教学就是落实语文核心素养的教学。促进学科理解，应该成为每一位语文人的应然追求。

参考文献：

- [1] 张华. 论学科核心素养：兼论信息时代的学科教育 [J]. 华东师范大学学报（教育科学版），2019（1）：55-65.
- [2] 许锋华，胡先锦. 学生学科理解：内涵意蕴、困境审视及发展理路 [J]. 教育科学研究，2023（11）：61.
- [3] 威金斯，麦克泰格. 追求理解的教学设计：第2版 [M]. 闫寒冰，宋雪莲，赖平，译. 上海：华东师范大学出版社，2017：71-75.
- [4] 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，2022：1.
- [5] 斯宾塞. 斯宾塞教育论著选 [M]. 胡毅，王承绪，译. 北京：人民教育出版社，2017：9.
- [6] 埃里克森，兰宁. 以概念为本的课程与教学：培养核心素养的绝佳实践 [M]. 鲁效孔，译. 上海：华东师范大学出版社，2018：25-38.
- [7] 布鲁纳. 教育过程 [M]. 上海师范大学外国教育研究室，译. 上海：上海人民出版社，1973：21.
- [8] 麦克泰格，威金斯. 让教师学会提问：以基本问题打开学生的理解之门 [M]. 俎媛媛，译. 北京：中国轻工业出版社，2015：1.
- [9] 陈家尧，刘静，韩一嘉，等. 初中语文大单元教学研究专题（笔谈）[J]. 重庆文理学院学报（社会科学版），2022（4）：113.
- [10] 赵一凡. 海德格尔：形而上学终结 [J]. 外国文学，2006（2）：104.
- [11] 宋岭. 具身课程知识观及其知识生成路径：默会认识论的启示 [J]. 中国教育学刊，2022（2）：49.
- [12] 张良. 课程知识观研究：从表征主义到生成主义 [M]. 重庆：西南师范大学出版社，2017：8.
- [13] 张华. 让学生创造着长大：2022年版义务教育课程方案和课程标准核心理念解析 [M]. 北京：教育科学出版社，2022：61.
- [14] 尼采. 知识的用途与滥用 [M]. 陈涛，周辉荣，译. 上海：上海人民出版社，2005：29.
- [15] 刘徽. “大概念”视角下的单元整体教学构型：兼论素养导向的课堂变革 [J]. 教育研究，2020（6）：67.

（作者陈家尧系重庆市教育科学研究院文科中心主任、中学语文教研员。）

（责任编辑：曹 晔）