

议题式复习课教学维度的特征分析

□ 沈雪春

议题式复习课教学是指,以“议中学”的方式进行复习课教学的一种方法。与议题式新授课相比,议题式复习课更直接指向甄别性的结果评价。《普通高中思想政治课程标准(2017年版)》(以下简称“2017年新课标”)指出:“思想政治学业水平考试命题框架,以学科任务导向为标志,由关键行为表现、学科任务、评价情境和学科内容等四个基本维度构成,目的在于有效测试思想政治学科核心素养的真实发展水平。”甄别性评价的维度设置制约着议题式复习课教学的维度特性:议题情境的良好构性与典型性、学科任务的多样性和开放性、商议活动的社会性和探究性、学科内容的综合性和结构性。

一、议题情境的良好构性与典型性

1. 议题情境的良好构性

从2016—2018年高考全国各地政治学科的主观题看,评价情境多具良好构性:明朗的初始状态和明确的目标状态。以2018年高考全国文综卷Ⅰ第38题为例,评价情境提供了关于“马拉松热驱动因素”的丰富信息,包括经济发展与马拉松热的关系(收入与消费的关系,国家政策、经济结构转型与赛事的关系)、马拉松赛事与商业、服务业发展的关系(消费与生产的关系)等,材料所显现的丰富信息为学生提供了良好问题情境,也为复习课教学提供了“风向标”。

议题情境的良好构性要求教师在复习课设计过程中对搜集的素材进行加工再构,使之具有明朗初始状态、明确目标状态,并保持初始状态和目标状态之间良好关系。例如,有位教师从《生活与哲学》角度探讨“营改增”的主要原因时,选择如下情境:营业税改征增值税试点全面推开之后,营业税逐步退出历史舞台。这一情境的初始状态是明朗的,但与目标状态之间的关联不佳,情境和“营改增”的主要原因之间不存在内在关系,学生可以将情境与“矛盾的普遍性与特殊性的辩证关系、实践的社会历史性”等知识关联,但难以寻找到引起情境现象的内在原因。

2. 议题情境的典型性

典型情境一直是高考试卷中评价情境的主角。比如,2018年政治高考主观题命制的评价情境选择典型性问题情境,包括“马拉松热、宪法修改、小岗精神、德国小镇的‘中国人狂欢节’、反倾销税、海洋开

发”等。这些情境都来自于当今时代人们普遍关注的问题。因而,在议题式复习课教学中,教师应着力创设典型的议题情境。

典型议题情境需要体现时代性。时代赋予情境以鲜活度,复习课的议题情境要体现国内外重大时事。比如,对于党的十九大,我们既可以站在历史纵轴线上关注其厚度,也可以站在空间横轴线上关注其广度,还可以站在理念层面上关注其高度,甚至可以站在中学生理解水平上探究其亲和度。

典型议题情境需要体现普遍性。情境的普遍性反映了情境的热度、百姓的关切度和学生的参与度。比如,2017年高考全国文综卷Ⅰ的“中国诗词大会”、江苏政治卷的“人工智能和共享社区”等情境都反映了当时社会发展的热点。因而在议题式复习教学中,我们不仅要关注百姓普遍关注的问题,也要关注学生普遍关注的问题。教研组的集体备课、工作室的合作搜集是建立典型情境库的有效路径,这种集体工作机制对多角度、多领域搜集资源具有集约化功能。

二、学科任务的多样性和开放性

1. 学科任务的多样性

2017年新课标将思想政治学科任务的主要类别划分为描述与分类、解释与论证、预测与选择、辨析与评价等。这些学科任务不同程度地成为高考命题要素。2016—2018年,普通高等学校招生全国统一考试文科综合能力测试试题Ⅰ的政治学科主观题中,描述类问题约占20%,原因类问题约占26.7%,措施类问题约占53.3%;同期,江苏高考政治试卷的主观题中,描述类问题约占27%,评析类问题约占13.6%,原因类问题约占32.4%,措施类问题约占27%。从中我们发现,甄别性评价的问题类别与学科标准的任务类别相对应,具有多样性。因而,在议题式复习课教学中,教师要善于从描述、论证、决策、辨析与评价等多维度、多层次设置教学任务。

描述性任务主要用于描述议题或子议题的性质、特征、表现及其关系,回答“是什么”的问题。例如,描述“社会企业”与一般企业的区别等。在教学设计中,教师要善于选择结构化的议题情境,让学生在“议”中寻找信息点,关联情境与知识,在不同复杂程度的情境中展开多维度的分析和描述。

论证性任务主要用于解释和论证真实社会生活情境中的事物或问题,回答“为什么”的问题。例如,“为什么要坚持‘两个毫不动摇’”的议题等。在教学设计中,教师要善于设置探因性情境,引导学生通过商议、辩论或互换辩论的方式探究问题产生的原因,学会搜集证据和论证检验。

决策性任务主要用于提出再构或预测性的假设或方案,回答“怎么样”的问题。如“文化创新靠什么”的议题等。在教学设计中,教师可以设置决策性情境,组织学生在“议”中进行方案再构或预测,引导学生在不同复杂程度的情境中进行决策和选择。

辨析与评价性任务主要用于分析和评价事物的功能、事物之间的关系等,回答“应该怎么做”的问题。如“‘疏堵’措施的评析和建议”的议题等。教师可以设置思辨性情境或两难性问题情境,引导学生“对不同观点与立场、不同利益诉求进行辨析、辩护与辩驳”,学会在矛盾与冲突中认识事物。

2. 学科任务的开放性

学科任务的开放性要求将议题任务看成是一个非封闭的系统,注重活动的学科延伸和生成,从学生的疑惑或自我发现中拓展或创新“议”的视角,弥补预设不足。在开放性操作中,教师需要关注学科内容的开放性和教学评价的发展性问题,实现“议中学”的内涵发展和持续发展。

学科内容的开放性是指,对“议”的过程和内容进行拓展与延伸,包括教师对学生“议”情的追问和学生对课堂“议”况的质疑。以“我国公民的政治参与”复习教学为例。教师可以“听证会”为议题情境,进行“我国人民当家做主的途径”的议题描述、“听证会为什么要做出如上规定”的议题论证和“听证会组织者的人员邀请、主持流程、参与原则”的议题决策。在完成“规定动作”后,教师可以进一步站在学科素养培育角度进行议题追问。如设置“社区听证会前,若居委会向你征集意见或建议,你会提出怎样的建议”之类的开放性问题。这类开放性任务往往能够使学生将议题带出课堂,在深化和拓展中实现学科素养的真实生成。对于议题式复习课教学来说,对课堂“议”况的质疑具有更大的生成性和不确定性,可以邂逅教学“不可预约的美丽”,给人留下难以忘却的印象。以“投资理财的方式”复习课为例,课堂上,学生一个关于私募基金的嘀咕突破了教材知识范围。面对这个“另类”的理财方式,教师先让学生商议。在商议过程中,有学生得出“教材上讲的是公募基金,私募基金是其他理财产品”的认识,有学生得出“私募基金就是P2P”的认识等。基于学生“议”的结果,教师进行相

应点评和解释。这个“另类”的嘀咕使理财方式从教材既定知识走向现实素养生成。

课堂评价的发展性是指,教师对学生的商议过程和结果的评价要着眼于学生发展。发展性评价能够有效增加课堂的温馨度和舒适性,是实现师生之间“情际”基础上“事际”与“人际”关系结合的有效途径,有利于学生学习行为的可持续发展。发展性评价更多地关注学生的发展过程和生成性目标,把学生看成具体的、生成中的人,是人文价值的理论范式在教育评价领域的体现。要实现学生群体可持续发展,发展性评价需具备以下三个维度:可信度、覆盖度、新鲜度。可信度是评价的力量维度,是课堂评价的品质和内核,源于评价的真实性,从根本上影响着评价的效能。覆盖度是评价的空间维度,是课堂评价的广度。过窄的评价会形成过多“被遗忘的角落”,过宽的评价不适合既定课时划分。新鲜度是评价的时间维度,是课堂评价的时代特征,为年轻中学生所悦纳。这启示教师不仅要善于将带有时代感的评价话语引入课堂,而且要敢于将线上评价和数据分析引入课堂,使课堂在感应时代的脉动中促进学生可持续发展。

三、商议活动的社会性和探究性

1. 商议活动的社会性

“议”不是个人的行为,而是一群人的互动行为,是为了“培养学生具备善于对话协商、沟通合作、表达诉求和解决问题的能力,勇于担当社会责任”。商议活动的社会性既要求学生充分参与,也要求教师提供活动支架,还要求社会提供信息支持。

学生群体充分参与是商议活动社会性的集中表现,包括材料搜集、课堂讨论和结果展示。材料搜集是商议活动的基础。学生既可以通过分工从教材、经验中获得信息,也可以从网络和文献中获得信息,还可以从访谈和调查中获得信息。缺乏充分材料支撑的商议活动往往流于形式或浮于表面,难以助推深度学习。课堂讨论是商议活动的关键,学生可以采用组内合作、组际辩论等方式进行生生、师生间的互动。讨论内容既可以是描述类议题,也可以是论证类议题,还可以是决策类议题。一堂课中讨论的次数不宜过多,一般不超过四次,否则无法保证讨论的充分性。结果展示是商议活动的提升。学生小组代表通过表达或展示讨论结果以分享活动成果,获得阶段性评价。

教师提供活动支架是商议活动社会性的重要表现,包括活动方案的设计、活动过程的组织和活动结果的评价。活动方案是商议活动的指南。教师通过活动方案规定活动方式、时间、频次,使商议活动有章

可循,减少随意性,提升品质和效率。活动过程的组织是商议活动的重点。在此过程中,教师保持动态的指导、监管和校正,确保教学活动服务于教学目标。活动结果评价是商议活动的保障。教师可引入发展性的学生自评、互评和他(师)评,促进商议活动可持续发展。

社会提供信息支持是商议活动社会性的应有之义,包括来自家庭、学校、社区等方面的信息支持。学生通过问卷调查、访谈、咨询、考察等途径获取各类信息,为商议活动的充分展开提供理论和实践论据。

2. 商议活动的探究性

议题式教学“议”的过程是一种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。笔者采用丁邦平先生的分类方式,把这种探究分为接受式探究、建构式探究和发现式探究三个层次。

“接受式探究主要是通过书本(一般为教科书)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”。其学习领域是既定的,学习方式是探究的。接受式探究提倡有意义、主动地接受学习。摒弃机械、被动地接受学习,其主要功能在于让学生关注科学本质和科学精神,培养积极、主动学习的意识和探究能力。

建构式探究是指,学生在真实情境中自主发现问题、搜集数据、形成解释、获得答案、交流经验的一种探究性学习。与接受式探究相比,建构式探究的情境往往具有复杂性,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。

发现式探究是指,学生在教师所提供的学习环境和条件下,主动进行探究学习的教学方法,是基于布鲁纳的“发现学习”而形成的教学方式。在发现式探究中,学生较少依赖教师,主要通过自己的探索性学习,发现本质和联系,形成概念。因而,发现式探究更有利于培养学生的科学态度和精神。

四、学科内容的综合性和结构化

1. 学科内容的综合性

一般情况下,复习课经常以课题、单元、模块的方式出现。其单位时间内的知识跨度大于新授课,具有综合性;教材章节、单元和模块综合化呈现。

在复习课中,章节综合性呈现是将教材章节变成具有逻辑关系的问题系列,让学生在“议”中对知识进行整体梳理。以《政治生活》第三课“我国政府是人民的政府”为例。我们可以把课题变为“如何理解我国政府是人民的政府”的议题,然后将议题分为三个问

题:其一,提取当年政府工作报告的某些预期目标作为情境,要求学生商议“情境中反映我国政府哪些职能”的问题,借以梳理“政府职能”的主干知识;其二,设置“某地政府为民办实事”情境,引导学生讨论“政府为民办实事的政治理论依据”,系统分析“政府为什么要为民办实事”;其三,设置“某地政府一些最新实事工程”情境,要求学生商议“针对实事工程,为政府提些建议”之类的问题,鼓励学生参与民主决策。

单元综合性、模块综合性与课题综合性的机理相同,只是把复习范围由章节扩大为单元和模块,因而涉及内容的整体性和综合性更强。以《政治生活》第一单元“公民的政治生活”复习为例。我们可以设计“如何理解我国人民当家做主”的议题统领单元复习,将复习过程划分为3—4个小议题并尽可能形成“描述—论证—决策”的议题系列。首先,搜集公民参与民主选举、民主协商、民主决策、民主监督和民主管理的事例,让学生在“议”中描述人民当家做主的表现;其次,搜集党和政府保障人民权利的条文和案例,让学生通过“议”探寻党、国家、政府保障人民当家做主的原因,整合党的宗旨、国家的性质、政府的宗旨和原则等主干知识;再次,让学生列举“人民如何有序行使当家做主权利”的案例,应用或迁移“公民有序参与政治生活”的知识。

2. 学科内容的结构化

学科内容的结构化既是系统论在复习课教学中的应用,也是结构主义理论在议题式教学中的应用,以克服教学中“只见树木,不见森林”的碎片化现象。

学科内容的结构化需要教师把握三种结构:认知结构、知识结构和教学结构。把握学生的认知结构是把学生看成一个具有一定经验的个体,并把这些经验看成学生的认知起点。教师要了解学情,关注学生已有认知信息,并将学生已有经验与教学相关联,作为教学设计的参考。构建合理的知识结构是关注知识内容的逻辑结构,使基础知识、学科知识和相关知识形成体系。在议题式复习课教学中,教师不仅要关注学科知识的结构化问题,而且要关注学科知识和议题情境之间的结构优化问题。优化课堂的教学结构是指,优化课堂教学要素和教学环节的排列和组合。一方面,教师要基于学生结构化思维设计学科活动,使学生在教师搭建的“支架”中实现“理解—应用—迁移”的素养提升;另一方面,教师要基于学生实践能力梯度设计教学环节,让学生把知识、方法和价值观应用和迁移到解决现实问题之中,反思和修正自身经验。

(本文编辑:贺璐璐)

(215200 江苏省苏州市吴江中学)