

思想政治课议题式教学要跨越的“三重门”*

张 翰¹ 肖 雪²

(1.江苏省镇江市教育科学研究中心,江苏镇江,212008;2.江苏省镇江市官塘中学,江苏镇江,212000)

摘 要 2017 版高中思想政治新课程标准“教学提示”中的议题(简称“课标议题”)是以问题的形式呈现的,但并非所有的问题都能称之为议题,课标议题是指向学科大观念的,具有统领性、迁移性,是须要深入持久理解的基本问题或核心问题。理解了课标议题就为议题式教学找到了入口,但一般不宜直接以上位的课标议题开展教学,需要寻找合适的下位课堂教学议题来驱动教学。课堂教学议题的确立为议题式教学找到了抓手,但只有明确议题式教学的目的,采用恰当的实施策略,教学议题才能真正发挥作用,议题式教学才能落实到位,学科核心素养才能落地生根。走过厘清概念、转化议题、明确目的这“三重门”,议题式教学才能步入正轨。

关键词 高中思想政治 课标议题 课堂教学议题 议题式教学

围绕《普通高中思想政治课程标准(2017年版)》(以下简称“2017 年新课标”)提出的议题和议题式教学存在着不同观点的争论:有些教师认为这是炒作概念,“问题”“议题”都是一回事,区分这些概念没有实际意义;一些教师则认为议题的提出代表了一种新的教学思想和观念,是对学科教学的认识深化。在学习 2017 年新课标过程中,我们一直存在困惑:为什么要提出议题和议题式教学?作为问题的议题具有哪些特征?课标议题就是课堂教学中的议题吗?设计了教学议题是否就是议题式教学?带着这些困惑我们进行了思考和实践。在对议题和议题式教学的理解和实践探索中我们认识到,要让议题式教学步入正轨,就要跨越厘清概念、转化议题、明确目的这“三重门”。

一、厘清概念

问题和议题有何区别?通过对 2017 年新课标必修模块中 34 个议题的综合分析我们发现,新课标中的议题(以下简称“课标议题”)不是以陈述句形式呈现的话题,它们都是以问题的形式呈现的。以新课标必修模块 2《经济和社会》中的 6 个议题为例:为什么要坚持“两个毫不动摇”?为什么“两只手”优于“一只手”?怎样保持经济平稳运行?为什么发展必须以人民为中心?如何建设现代化经济体系?如何从收入分配中品味获得感?从表面看,课标议题都是一些平常的问题,仔细分析却发现,这些

问题并非一般的问题,这些问题能成为课标议题是因为它们具有迥异于一般问题的特征。

1.议题指向大观念

要深入理解议题和议题式教学的本质离不开美国教育学家格兰特·威金斯倡导的大观念思想。他认为,不同课程内容的价值是不一样的,对于众多的课程内容,不需要面面俱到,平均用力,而是要对课程内容加以区分和优选(见图 1),特别要关注值得深入持久理解的核心观点,又称大观念。问题的探讨有助于思想的形成,当大观念是较为复杂的内容时,依据大观念提出有价值、可探究的问题成为理解大观念的跳板。这些指向大观念的基本问题或核心问题,是对大观念的明晰化、细分化表述,这些与大观念相配套的问题才能成为课标议题。明确了这一思路我们在议题式教学中就能避免将问题简单化地等同于议题,避免认为设计了问题就是设计了议题的误区。

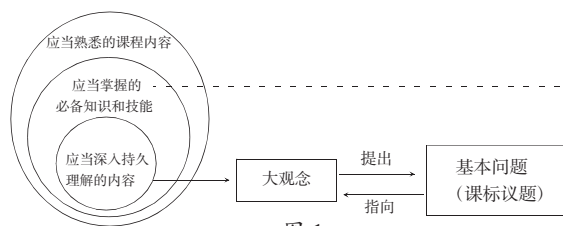


图 1

仔细研究课标会发现,课程标准吸收了大观念思想,课标“内容要求”中包含的知识内容即属于该课程的大观念。根据这些大观念,课标在“教学提

* 该文为江苏省教研室第十二期立项课题“提升区域政治教师活动型学科课程教学设计能力的实践研究”(2017JK12-L243)的阶段性成果

示”部分列出了课标议题,其逻辑关系如图1所示。如“公有制经济与非公有制经济是相互促进、共同发展的,要坚持两个‘毫不动摇’。”“市场机制既有优点,又存在局限性,在经济运行中要处理好政府和市场的关系。”这些学科核心观点是需要深入持久理解的课程内容,是学科大观念。依据这些大观念,课标中相应地设计了“为什么要坚持‘两个毫不动摇’?”“为什么‘两只手’优于‘一只手’?”等课标议题。这些课标议题是支撑课程内容的核心问题或核心问题,它们指向学科的核心内容,体现了课程内容的本质和关键,成为构建学科内容的框架性问题。各模块教学提示中列出的大观念和课标议题构成了本模块课程内容的学习框架。

2. 议题具有统领性

指向大观念的课标议题所涉及的问题较为复杂,不是一两句话能回答清楚的,必须经过深思熟虑并进行探究才能回答。因此课标议题中又蕴含着众多的问题,能引发对大观念持续而重要的质疑,激发学生持续探究动力,促进学生从不同的水平和角度形成对大观念的具体理解,使探究更有效。这些议题形成了思考的焦点,成为了学习的中心,贯穿着课堂教学的始终,对教学走向及任务设计具有实质性影响。这种具有统领性、涵盖性的问题才能成为课标议题。

以“为什么‘两只手’优于‘一只手’?”这一课标议题为例,它涵盖着市场在资源配置中的决定性作用、市场调节的局限性、规范市场秩序等诸多内容,教师要围绕这一议题对市场经济运行的相关概念和观点进行合理组织,从而更有效地设计和组织教学。通过对“为什么‘两只手’优于‘一只手’?”议题的学习,可以引发学生对其中蕴含的诸多问题的深度思考,如“政府之手为什么不能乱伸”“没有盈利而老百姓又亟需的基础设施为什么必须得由政府来进行建设”等。这些问题反过来又可以不断加深学生对作为基本问题的课标议题的理解。课标议题贯穿着本部分教学的全程,在教学中它需要被反复思考和探究,而不是作为教学序曲或点缀仅仅在课堂的开头提及随后就可以被抛弃了。

3. 议题具有迁移性

越是零散的内容或具体的事实越不具有迁移性,课标议题超越了孤立、零散的事实或技能,将众多表面无关、零乱的知识内容相联结;超越了现实生活中特定的单一主题,抽象出具有普适性的基本问题。课标议题涉及的范围广且普遍存在,在现实

生活中会自然而然地重复出现,这为议题跨越单一情境迁移到其他情境提供了潜在可能;通过课标议题学生能形成关键性的理解,这为实现知能的有效迁移创造了现实条件。只有指向迁移性知识,具有迁移性的问题才能成为课标议题,迁移也因此成为议题学习的重要特征和目的。

例如,学习《经济与社会》中“为什么‘两只手’优于‘一只手’?”和《政治与法治》中“如何增强政府的公信力和执行力”议题的目的在于能实现对市场经济运行机制、法治政府建设等核心知识的迁移。通过基本问题形式呈现的课标议题指向的学科核心观点是能够被应用于新的情境中的概念、观点和原理,具有迁移的可能和价值。当我们面对复杂多样的社会现实生活现象,能够激活市场经济运行机制、法治政府建设等核心知识,并能够迁移这些核心知识去解决新的情境中的问题时,议题式教学的目的就实现了。

二、转化议题

课标议题能够直接在课堂教学中实施吗?经过实践探索我们发现,正如课程目标不能等同于课时教学目标一样,课标议题也不能等同于课堂教学议题。课标议题是上位的综合议题,是对现实生活中诸多同类社会现实问题的概括和抽象。这种抽象性和概括性一方面使得课标议题能够涵盖现实生活中各种各样的现实问题,避免了小切口问题的狭窄性;另一方面,也导致直接用这些课标议题进行教学往往无法激发学生学习兴趣,学生也常常感到难以理解。因此,一般来说,我们不宜将具有抽象性和综合性的课标议题直接作为课堂教学议题。在不同的时空条件下,课标议题会不断被人们提及,并被反复论证和讨论;在现实生活中课标议题会与多样化的生活情境相结合,并以多元样态呈现出来。这为教师针对同一课标议题设计不同的课堂教学议题提供了可能。我们要通过对上位的课标议题的分析、解构,将它们转化为适切的专题性、具体化的课堂教学议题。一方面课标议题和课堂教学议题是有区别的,不能相互替代;另一方面,上位的课标议题是确立下位课堂教学议题的依据,下位的课堂教学议题是对上位的课标议题的具象和丰富。两类议题虽然功能不同,但相互促进。

如“为什么‘两只手’优于‘一只手’?”这是经济学中一个抽象的基本问题。围绕这一议题,人们一直在反复争论:上个世纪30年代,米塞斯、哈耶克

和兰格、勒纳就围绕计划和市场展开过大辩论;我国改革开放后围绕从计划经济向市场经济转轨过程中也争论过这一问题;今天并不因为我国实现了向市场经济的转轨这一争论就终止了,近年来随着大数据的发展,有人提出“大数据时代,市场经济不一定比计划经济好”,引发了“大数据能否支持计划经济”的争论。课标议题在不同时间会有不同的表现形态为我们实现向课堂教学议题转化提供了条件。再比如,“如何增强政府的公信力和执行力?”这一课标议题在不同的社会生活空间中也存在着多样化的表现。我们可以由这一课标议题转化出“景区露天烧烤,该如何治?”“当公共安全遭遇犬患,政府怎么办?”“马路市场整治,政府该如何作为?”等丰富多彩的课堂教学议题。这样课堂教学议题就不像课标议题那样因抽象而空洞,因单一而乏味,而会因具体而生动,因多变而多彩。

三、明确目的

设置了教学议题就能称之为议题式教学了吗?在议题式教学的实施中,一些教师对议题式教学的目的缺乏清晰的认识。有教师认为议题式教学就是带着学生围绕教学议题在教材中找答案,将问题作为获取答案的工具,导致议题式教学了无生趣。通过讨论我们发现,这是对议题式教学的曲解,设计了课堂教学议题并不意味着就是议题式教学。议题本身是充满活力的,并非对应着死气沉沉的标准答案。在实际教学中,议题实施目的及由此产生的实施策略差异决定了教学议题能否成为真正的议题式教学。具体来说包括以下几个因素:我们为什么要提出它——即你想要用这个议题是做什么;我们想要学生如何解决它——即你的目标是让学生参与活动、展开开放性思考、引发持续地深层次质疑和争论、发展素养还是让学生想起唯一正确的标准答案;这些问题后面跟随的评估是怎样的——是以表现性评价为主导的评价综合体还是单一的测试题。

庄老师依据“如何增强政府的公信力和执行力?”这一课标议题设计了“马路市场整治,政府该如何作为?”这一课堂教学议题。在教学中如果只是单纯让学生复述或回顾教材中所说的什么是依法行政、依法行政的意义、依法行政的要求,在教材中寻求具体的常规答案,就是一种浅表学习,不能发挥教学议题的价值和作用,也难以实现议题式教学的目的,也就无法成为真正意义上的议题式教学。

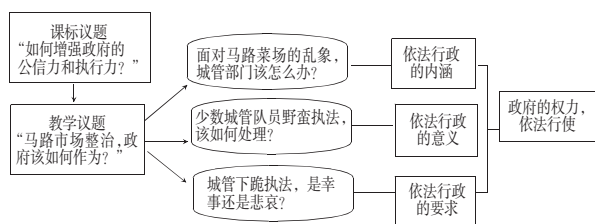


图2 教学脉络示意图

庄老师在教学中组织学生开展对马路菜场管理的社会调查,在此基础上引导学生围绕具体情境下课堂教学议题的子议题:“面对马路菜场的乱象,城管部门该如何管理?”“少数城管队员野蛮执法,该如何处理?”“城管下跪执法是幸事还是悲哀?”展开探究、讨论、辩论。在这一过程中实现了议题和活动的有机统一。从图2本节课教学脉络示意图中我们可以清晰地看出,课堂教学议题不断被提起,又因为三个子议题而引发对课堂教学议题的反复思考,学习指向高阶思维,认识层层推进,逐渐理解政府的权力要依法行使这一核心观点。在解答问题时,教学内容被编织进“答案”或“工具”中,学科知识成为探究、论证和不同观点碰撞的结果。教师还编制了表现性教学评价量表对学生的课堂教学表现进行多元评价。在完成这一课堂教学议题后教师也没有停留在该教学议题本身,而是进一步引导学生将在这一教学议题中探究中获得的知识和方法迁移到新的议题中,要求学生分析政府对电动车违章问题的管理。议题的价值真正得以实现,议题式教学也真正得以有效实施。

议题式教学的提出有其必然性,是课堂教学深化的产物。在对议题式教学实施的探索中我们首先要明确,并非所有的问题都能成为课标议题,只有那些指向大观念的基本问题才能成为课标议题;在此基础上进一步将课标议题转化为课堂教学议题,为议题式教学的落地寻找抓手;在课堂议题式教学实施中要有明确的目的,采取活动化的实施策略,经过这“三重门”我们的议题式教学才能步入正轨。这一探索过程加深了我们对议题式教学的认识、提升了我们议题式教学的实践能力,但我们深深地知道,作为一种新的可供选择的教学样态,议题式教学的实践探索才刚刚开始。

参考文献

[1] 特·威金斯杰伊·麦克泰格.追求理解的教学设计[M].第2版.闫寒冰,宋雪莲,赖平,译.上海:华东师范大学出版社,2017.

【责任编辑 郑雪凌】