诗歌阅读单元整合教学的问题及反思

罗君艺    张心科

  **［《中学语文教学》2023年第2期］**

【摘   要】作为整合性学习任务，语文诗歌单元梳理课需要在教学内容上考量单篇阅读和单元整合的关系，在教学方式上着眼任务驱动和知识技能学习的平衡，在教学过程中要关注教师预设和学生生成的互动。就作者生平和创作背景的单项介绍而言，应抓住介绍的时机及其内容，使“知人论世”的解读策略运用更为合理，更有利于理解课文内容；就整个单元教学任务的完成而言，应关联起单元任务群教学的部分和整体，找到诗歌内涵与生命体验、单元共性与单篇个性之间的平衡点，以此驱动个体在整合教学中进入理解的生成循环。

【关键词】诗歌阅读   整合教学   单元梳理

《普通高中语文课程标准（2017年版）》首次提出语文课程内容主要以学习任务群的形式组织呈现，统编高中语文教科书采取“学习任务群”和“人文主题”双线并行的编写体例，试图将知识、技能等能力要素与情感、兴趣等非能力要素综合起来，以达到解决任务并在其中全面提高学生的语文素养的目的。随之涌现出一大批具有统整共性的教学新概念（任务群、群文阅读、整本书、大单元、大概念等），并在很多的语文课堂教学中被转化、落实。诗歌阅读单元整合教学并非简单地组合单篇的诗歌教学或者一一罗列不同诗歌的某一个或几个要素，而需要平衡“整体”与“部分”之间的关系，关注课堂上各项议题与各教学环节的融合。汪文龙老师从单元主题“生命的诗意”出发，引申出“生命状态与诗意表达”的教学议题，设计并组织了统编高中语文必修上第三单元的单元主题梳理课，对整合性的单元任务教学进行了有益的探索。

**问诊案例**《生命状态与诗意表达—— 统编高中语文必修上第三单元梳理课》教学实录（节选）

汪文龙师：这节课是单元主题梳理课。我们从本单元八首诗词中选择五首，另配选第一单元一首诗、小学和初中四首诗，共十首诗，构成了本课的基本学习内容。班级将举办一场“生命的诗意·古诗词篇”的朗诵会，要求写一个开场白，思考的起点就是这10首诗。请大家据此分析“生命状态和诗意表达”的关系，为写开场白做准备。先给大家10分钟，互相讨论，用关键词填一下任务单。注意分类、找依据，思考生命和诗意之间的关系。……下面请举手发表意见。生：我分两类：一类是主题有关个人的，比如《沁园春·长沙》和《短歌行》；另一类是主题与国家相关的，比如剩下的其他作品。生：我分五类：《沁园春》和《短歌行》为一类，诗人的生命状态都有一个转变过程；《梦游天姥吟留别》为一类，写追求自由的生命状态；《声声慢》 《登高》为一类，都抒写晚年的绝境和悲哀；《江村》《如梦令·常记溪亭日暮》《清平乐·村居》为一类，都写平淡的乡村生活；《归园田居》《饮酒》为一类，写一种更加脱俗的境界。生：我赞同两位同学把《沁园春》和《短歌行》分为一类，因为它们都是描写战争时期的渴望与追求的情感倾向的。我认为可以把《梦游天姥吟留别》和《归园田居》 《饮酒》分为一类，因为它们表达的是诗人对人格独立和精神自由的追求；《登高》和《声声慢》分为一类，都是表达自己的悲愁；《江村》《如梦令》《清平乐》放一起，写的都比较平静。师：说得都不错。提醒大家，分类要扣住“生命状态和情感表达”关系，两者的关系要阐述清楚。我们的核心任务是要写一段朗诵会的开场白。再听听别的同学的意见。生：我补充一点，我把诗人生命状态分为处逆境和处顺境，以此来分类。《沁园春》《短歌行》的情感是慷慨激昂的，分在一类；《归园田居》是非常不好的状态，但是他依然自立；《登高》情感是忧国忧民的。《江村》是合理的生命状态，《清平乐》里的生命状态是悠然自得。师：好。你的发言注意到了生命状态和情感倾向的一致性以及不一致性，这个抓得非常准。请注意，我们这个单元的人文主题叫“生命的诗意”，是吧？先来看诗人的生命状态，诗人的生命是诗意的，诗自然也是诗意的，两者自然一致的，是哪一首？生（齐答）：《如梦令》。师：《如梦令》写的就是一种诗意的生活，自然地记录下来就是一首诗，同意吗？生（齐答）：同意。师：还有没有跟《如梦令》一致的？生（齐答）：《清平乐》。师：《清平乐》写白发翁媪，老太太。然后接下来写仨孩子，老大、老二、老三，织鸡笼、锄豆、剥莲蓬。这个跟李清照的生活是一个事吗？生（齐答）：相似但不完全同。师：或者说，这种生活其实我们也能看得见，有时候我们到乡村去，也能看见这种生活，你们觉得生活有诗意吗？生（齐答）：有。师：是很自然地有诗意吗？生（齐答）：那倒不是。师：这就有区别了，如果不是自然地有，那需要怎样？生（齐答）：需要发掘。师：需要发掘，需要提纯，需要把它诗意化，是不是？所以它跟自然生成还是有区别的，因此我们看到这一类生活，其实是一种平凡的生命状态，甚至是一种普通的生命状态，然后需要进行提纯，把它提纯出一种诗意来。那再看其他的特别典型的作品，还能找到吗？生（齐答）：《江村》。师：《江村》也是我们普通人经常经历的一种生活，特别是“老妻画纸为棋局，稚子敲针作钓钩”。《江村》和《饮酒》在逻辑上分为一组，比较合适，对吧？除了这两类，还有其他的生命样态吗？生：《沁园春》《短歌行》《登高》《声声慢》。师：《沁园春》《短歌行》是一类，《登高》《声声慢》是一类，对吧？生：对。《登高》和《声声慢》都是晚年作品，都处于一种近乎绝望的生命状态。师：没错，是一种近乎绝望的生命状态。我们开个玩笑，《登高》的结果是投江，《声声慢》的结果也许是立即死。就是这一种生命的绝望，在诗中弥漫。此时，诗就像酒一样，成为一种疗伤的工具。在这种情况下，它就需要诗人具有一种不一般的力量。我们知道，这两首诗完全是一种情感的非常自然的宣泄。这种宣泄最终把词人从绝望的困境中拯救出来，诗人完成了自我的救赎和暂时的疗伤，这就是此类诗词所发挥的作用，所以《登高》和《声声慢》可以分为一类。我们再来看剩下的两首是什么样的生命状态。生（齐答）：困境。师：是绝望吗？生：不是，是困境。师：大家看我们这一单元，2+3+3，从魏晋到唐宋，一共有八首古诗词。看见标题，大家什么感觉，我觉得标题是失意的生命的“谐音梗”，你们怎么看？生：失意的生命。师：没错，写的都是“失意的生命”。相对于《如梦令》，这哪叫“诗意的生命”？是普遍意义上的生命的失意的状态，是失意的生命。但是在这个过程当中，我们依然能看到，失意的生命的背后，有一些诗还是不同的，《沁园春》和《短歌行》是另一种生命的样态，那就是诗人有能力把失意的生命转化出一种诗意来，而这种诗意最终转化成与宣泄完全不一样的东西。我们今天讨论这些干什么？有什么用？请大家思考一个问题：曹雪芹为什么要安排“香菱学诗”的情节？我们看香菱写出来的诗。一起读一遍《咏月（其三）》。生（齐诵）：“精华欲掩料应难，影自娟娟魄自寒。一片砧敲千里白，半轮鸡唱五更残。绿蓑江上秋闻笛，红袖楼头夜倚栏。博得嫦娥应借问，缘何不使永团圆。”师：学诗写诗，让香菱具有了曹操一样的能力，明白了吧？也许她这个能力水平未能达到曹操那个高度，但这是她生命绝望时的一种宣泄。为什么非要安排黛玉教她？在《红楼梦》中诗对黛玉有什么作用？生：治愈疗伤。师：如果没有诗，我们很难想象黛玉在大观园里会活成什么样子。正是因为诗让黛玉活得精彩。我们一起来读一读黛玉在生命非常失意的时候写的一首诗  ——《咏菊》。生（齐诵）：“无赖诗魔昏晓侵，绕篱欹石自沉音。毫端蕴秀临霜写，口齿噙香对月吟。满纸自怜题素怨，片言谁解诉秋心？一从陶令平章后，千古高风说到今。”师：在今天，我们为什么要读古诗词？生命为何要有诗意呢？老师想说，能把庸常的生活，诗化出生命的诗意，这是一种能力，这就是我们学习古诗词的意义。让我们从苟且、琐屑当中找到远方，这就是生命诗意的意义，也是我们今天还要学习古诗词的意义。军训时，老师写了五首诗，还有印象吗？大家觉得诗写得怎么样？生：写得好。师：我秀其中的一首：“河朔足登古战场，遥想夫子射御堂。尚武之魂何曾灭？看我青衿换戎装。”这首诗写军训，当你在军训的时候，读到这样的作品，你会觉得：军训真好！平常的生活真好！即使枯燥、艰苦如军训这样的生活，我们也能把它转化出诗意来，那我们平常的生活更需要一种能力，就是古诗词所给予我们的一种素养和能力，这就是“生命诗意”的意义。所以生命何以有诗意？那就需要我们喜欢古诗词，亲近古诗词，从而拥有一种在相似境遇之下，用诗让自己的生命诗化一些，提纯一些，告别庸常的能力。这就是诗的意义，这就是古诗词的价值。

（北京师范大学附属实验中学   100032）

**诊断意见**

汪老师以“生命状态和诗意表达”的关系性分析架构教学任务，通过有重点的讲读来帮助学生串联起本单元与之前所学的古诗词，厘清并获得规律性的知识。这种“主带从”（整体带部分）的讲法需要在“带动”上下功夫，而要看“带动”的轴承运行灵便与否，需从教学内容上考量单篇和单元的关系，在教学方式上着眼任务驱动和知识技能学习的平衡，在教学过程上关注教师预设和学生生成的互动。本文拟从这三个角度来探求汪老师课堂教学的得失。

**一、教学内容：单篇阅读与单元整合**

曾有学者将语文课大致划分为四种基本课型：单篇课文阅读理解教学，单篇课文阅读鉴赏教学，单项知识技能的教学，单元整组课文读写结合的教学。［1］汪老师的这节课显然属于单元整组课文读写结合的教学。单元的统整思想意味着总体优化的教学原则，对过程与结果、主题与知识的各元素进行全方位、多角度的重组升级，将单篇的教学进展纳入单元的整体推进，从而构成更完整的教学内容和教学单位。以此审视汪老师的教学内容，会发现其颇具匠心。统编版高中语文教材必修上第三单元“生命的诗意”选入了魏晋到南宋的八首经典古诗词，分为魏晋诗歌、唐代诗歌、宋词三课，希望引导学生达成对古典诗歌之美的体验与升华。汪文龙老师这一节单元主题梳理课，更进一步打破了教材单元本身的限制，在必修上第三单元五首诗词［《短歌行》《归园田居（其一）》《登高》《梦游天姥吟留别》《声声慢》］的基础上，加入了第一单元一首词（《沁园春·长沙》）以及小学和初中的四首诗词［《江村》《清平乐·村居》《如梦令·常记溪亭日暮》《饮酒（其五）》］，并辅以《红楼梦》中香菱的《咏月（其三）》及黛玉的《咏菊》，最后结合汪老师自写的军训诗，共同构成了本课的基本学习内容。相比原有单元，在时间跨度上，从魏晋到当代，拓宽了诗意的范围；在创作主体上，从诗人到文学作品中的人物，乃至老师自身，拉近了情感的距离。这样的单元重组形式，契合了汪老师所设定的主题“生命状态与诗意表达”，将单篇和单元进行了融通。另外，汪老师在进行单篇（局部）教学与单元（整体）教学时，并不是一种线性的发展逻辑，而存在着一种循环的理解关系。如钱钟书先生所说的“积小以明大，而又举大以贯小；推末以至本，而又探本以穷末”［2］。单元是一种依据教学需要“制造”的整体，各篇之间并不如一整篇文章一般联系紧密而浑若一体。汪老师在这节单元梳理课上，引导学生创造性地将所选取的十首诗歌进行“类型化”“结构化”的重新整合，让他们在“生命状态”和“诗意表达”这一整体视野下重新认识诗歌，正是文学理论上常说的“理解的循环”：一方面整体地理解并非终结，而导向的是对部分更精当的理解，以开启新一轮循环；另一方面对部分更精当的理解带来的是整体理解与总体观念的更新。如表1所示，从教学内容角度来看，汪老师这堂课主要针对“生命的诗意”单元“感受诗人的精神世界，体会诗人对社会的思考与对人生的感悟，提高自身的思想修养与文化品位”的学习要求，选取了学生较熟悉且篇幅适当的十首古诗，试图搭建起从“失意的生命”到“诗意的生命”的桥梁。“古人丰富的情感、深邃的思想、多样的人生”（单元导语），虽有共性，但仔细推敲，又会发现每位诗人的生命状态并不相同，由此产生的诗意也更有特点。汪老师通过引导学生发现诗人的生命状态存在着“诗意”“平凡”“失意”的不同形态，让他们理解诗意的庸常生活可以通过“记录”“提纯”“宣泄”“转化”四种程度不同的路径进入诗意之境，从而丰富学生对“诗意”这一整体概念的情感性体验与细节性理解。但是，从单篇和单元的角度来看，本节课也存在着不足，主要在于对古诗的阐释有泛化的倾向。汪老师这节课希望让学生从诗人对庸常生活的理解与超越中，发现诗歌的生命内涵与现实指向，获得生存感受之上的审美体悟。然而，以“生命状态”与“诗意表达”关联起十首诗歌，似乎会因泛化而产生一定的罅隙。首先，诗歌往往源于“待时而发，触物而成”［3］的直觉感应，经过“直而不野”［4］的加工润色，至少包含了语言、意蕴和思想情感等三个方面。因此，“诗意”不能完全等同于情感、思想，“诗化”也很难被简化为对生命单向度的文学化加工。其次，不同的诗歌文体对于客观现实和主观情感的挖掘有不同的侧重。格律诗讲究音节、韵律、字句的锤炼，对于表情达意会有一定的限制；而古体诗格式则更加具有弹性，更能自由地抒发情感。因此，生命情感在诗歌相对短小的篇幅之中是转化还是宣泄，应该还需要考虑诗人所选择的不同诗体特征。另外，“诗意”的有无是否可以作为评判诗歌价值高低的唯一标准，也是存疑的话题。正如阿多诺所说，“奥斯威辛之后，写诗是残忍的”，有时对“诗意”的疏离并非拒绝修饰，而是将严肃的见证作为更优先的文学使命摆在修辞的敲打与琢磨之前。在课堂上汪老师对于诗歌的评价更多基于古代“乐而不淫，哀而不伤”的美学原则，认为《登高》和《声声慢》中诗人更多的是“宣泄”而非“转化”；然而,在西方文论中，“宣泄”本身也是诗性的一种转化，可以通过引起人的恐惧与怜悯之情，顺应人的天性，从而激发出一种美感。以此来看，在诗歌单元教学中，应尽量避免“贴标签”式的归类，而是将普遍的生命状态细化至具体的情感，认识到包括语言、文体、时代等多方面因素对生命状态与诗歌表现的塑造作用。只有这样，才更能够感受诗歌的意境，欣赏其独特的艺术魅力。

**二、教学方式：任务驱动和知识技能学习**

《普通高中语文课程标准（2017 年版2020年修订）》将“语文学习任务群”定义为：“以任务为导向，以学习项目为载体，整合学习情境、学习内容、学习方法和学习资源，引导学生在运用语言的过程中提升语文素养。”［5］在教材层面，“单元学习任务”是每个单元后设置的模块，主要依托核心任务，整合单元学习内容，培养学生的阅读表达能力，提升人文素养。当下语文教学中任务群学习的主要路径是梳理教科书中的单元内容，针对其特点提炼语文知识，再将其转化为“任务”，进而融入每项学习任务所包含的具体教学实践活动。在这节课中，汪老师的设计属于“文学阅读与写作”学习任务群，设置的主要驱动任务是为“‘生命的诗意·古诗词篇’朗诵会写一个开场白”，涉及的知识点是将诗人与古诗建立联系的阅读方法——“知人论世”。从任务驱动和知识技能学习的角度来看，汪老师的任务设置与诗歌知识的学习和教学实践的推进具有较高贴合度和一致性。从任务与知识的互动过程来看，汪老师设计的任务“开场白”既有情境，又有活动驱动的激活点。当学生面对不熟悉的事物时，需要调动已有知识与技能的“前理解”来探究，在心理上和行动上重组和改造已有的经验与新学的知识，不仅是获得知识的过程，也是引导学生经验的改造与重组，养成与积淀思维范式、行为模式和个体素质的过程。［6］这也是汪老师利用写“开场白”的任务进行诗歌阅读方法学习的主要途径。一方面，“开场白”这一任务由“知人论世”的知识来支撑，语文知识是任务群需要负载并带动的核心要素；另一方面，“知人论世”的知识由任务建构，能够让学生综合运用语文知识，经历语言转换（输入—内化—输出）。在这个意义上，汪老师的教学方式非常符合学习任务群的核心观念：知识源于任务（实践）又指导任务（实践）。［7］稍显遗憾的是，汪老师在课堂上创设的情境是结合任务内容和单元主题设计的典型的学科认知情境，作为“思考起点”的十首诗起到的是联结作用，让学生能够产生跨学段的意义感和真实感，但各学段与古诗难度、价值或立意高低上并没有精准的对应性。比如，在这堂课的教学逻辑中，初中所学的《如梦令》写的“就是一种诗意的生活”，只是“自然地记录下来”；小学所学的《村居》却是有所“发掘”“提纯”的；而本单元的《短歌行》是处于最高级的“转化”状态，与“宣泄”等“完全不一样”。这几种对生活的“诗化”未形成阶梯化、结构化的序列，既是由于没有在学生已知的基础上连续地延伸出通过任务完成所掌握的学科知识，也是由于任务的生成性有所欠缺，教师没有对学生的各种理解进行及时的归纳和回应。最开头的分类任务环节，学生的分类五花八门，但教师仅提醒学生要紧扣“生命状态和情感表达”，对于学生所提出的顺境/逆境的划分，也笼统地归之于“生命状态和情感倾向的一致性以及不一致性”。正是因为任务之间难以形成层级序列，在一定程度上导致学习的重复浪费，乃至造成学生的语文能力训练平面滑移。另外，老师在带领学生梳理完诗歌中不同生命状态和诗意表达之后，似乎并没有对课前的任务进行回应，而是通过《红楼梦》中香菱学诗的片段和军训诗歌的分享探讨“诗”的意义和古诗词的价值。这样，任务似乎只是就被窄化成一个情境，或者课堂的一个导入，因之也失去了这一高质量情境本应有的延展空间，比较可惜。

**三、教学过程：教师预设与学生生成**

如前所述，当下的语文教学实践中，单元整合教学有其必然性。一方面，教科书对文本进行筛选、编排、组合时，已经考量了文本主题特色等因素；另一方面，单元主题导语等助读系统已然预设了整体的教育目的与教学方向。不过，当教师按照教材编排设置单元教学，或按照自己的理解重新组织单元教学时，就先验地存在了确定的一种或者几种解读维度。因此，在进行单元整合教学时，如何平衡教师预设和学生生成的关系，本身也是一种课堂“控制”的科学与艺术。教师的预设往往基于对学习材料和学情的了解，在课堂教学中可以对症下药，促进有效教学甚至是高效教学，但过度地依赖预设又会失之僵化，难以在教学广度与深度之间寻找到教学高质量的临界点。 从本课例的教学过程中的师生行为来看，适度的教学控制促进了课堂的诗意流动。比如教师在提问学生“是很自然地有诗意吗”后，学生齐声回答“那倒不是”，教师敏锐地顺沿着学生的犹疑进一步追问，提出“这就有区别了，如果不是自然地有诗意，那需要怎么样”的问题，从而启发学生想到诗意“需要发掘”。还有学生对《登高》和《声声慢》做出了“困境”的状态概括，教师则通过反问“是绝望吗”，以及巧妙地运用“失意”的“谐音梗”来提示学生注意程度的差异。这些都是极其精彩且颇具生成性的课堂对话。但如前所述，本课既定的主题——“生命状态与诗意表达”—— 也决定了对多篇古诗的解读必然被挤压到一条窄道，唯一的目的地是既定的主题阐释。因此教师必须发挥主导作用，不能放任文本的丰富性和学生思维的弥散性，而要将学生的体验与回答聚焦在相对较小的板块，这就不可避免地导致一系列强制教学的“垄断”行为。教学伊始，面对学生们对开放性问题的多种回答，教师并未做出有针对性的引导，而在“说的都不错”一语带过后急于引导学生向“生命状态与情感表达”靠拢。中间带领学生对十首诗进行分类的环节，集中出现了九处限制性提问，有四处是连续且未等到学生做出回答即向下推进，其中较为明显的有两处。第一处在学生已经齐答出“（生活的诗意）需要发掘”后，没有就“发掘”的话题引导学生深入思考，而是通过“需要发掘，需要提纯，需要把它诗意化”的表述直接表明自己的观点，这可能会导致学生缺乏主动和更进一步的思考，师生之间的交流停留在机械的一问一答的表层，而缺乏基于主题意义的探究；另一处在学生还未提及《饮酒》时，引导性地提问“《江村》和《饮酒》在逻辑上分为一组”是否合适，让学生注意两者的同质性，这样可能会垄断学生质疑和提问的机会。没有波澜和碰撞的一致性固然能够保证教学的顺利推进，但师生的创造性都会被淹没在公式化的海洋中。除此之外，在最后一个环节，原本应该建立起诗歌意境与个人体验情境的关联，但是，教师展示了自己所作的一首军训诗，仅提问学生“大家觉得诗写得怎么样”后，就推进到“即使枯燥、艰苦如军训这样的生活，我们也能把它转化成诗意来”，这样匆忙的总结很难靠“诗意”打动学生，也未必能够唤起学生广泛的共情，学生呈现出来的更像是一种习惯性的、不带有感情色彩的回答。这既是由于少切中肯綮的主问题而多随意、简单、口头禅式的连问、碎问，也是由于没有抓住个别学生回答的对于整体思维提升的契机，而只是将其作为共性的抽象集合体来处理所导致的。

**专家处方一、抓住时机的“点”：以“知人论世”激发诗意的理解循环**

必修上第三单元的单元导语提示“要在诵读和想象中感受诗歌的意境，欣赏其独特的艺术魅力”，“感受诗人的精神世界，体会诗人对社会的思考与对人生的感悟”。在单元学习任务版块中进一步强调：“阅读本单元诗作，可以采用知人论世的方法，通过了解诗人的生平、创作背景等，深入理解作品。” 也就是说，“知人论世”作为一种“深入”的解读策略，是一种非常重要的诗歌学习路径。在本节课上，汪老师也主要采用了“知人论世”的诗歌阅读方法。课例主要是结合诗歌的作者经历和创作背景介绍，引导学生探讨生命和诗意之间的关系。因此，这节课的起始点就在于对十首诗歌背景性知识的理解。然而，在教学中，“知人论世”的运用，需要考虑必要性、时机与次序（读解前、读解中、读解后）的问题。其一，并非每首诗歌的背景都存在介绍或解读的必要，有的古诗在经典化与接受的过程中已经获得了超越一时一地的共性价值；其二，并非教学每首诗歌背景的最好时机都在课堂教学伊始，在某种程度上这会限制学生个性化与创造性阅读的可能性；其三，并非每首诗歌的背景介绍都能纳入一个大致笼统的阐释框架，应该考虑到作者创作时的特殊情境（心境）、诗歌内容和形式而有针对性地讲解。就整体而言，汪老师在引导学生知人论世时采用了“课前了解”这个相对单一的时机和方式，而且主要关注，甚至只关注诗人的“生命状态”，而忽略了更为广泛意义上的时代背景和社会现实，这也是造成课堂给人有“控制感”的主要原因。在不同的时机对作者生平、时代背景等外部要素的引入能起到不同的教学效果。如果是在读解中引导学生“知人论世”，就可以巩固加深学生恰切的认知，将学生浅表的理解引向深入，纠正学生的偏颇甚至错误的理解，消除关于文本的陌生难解，以有针对性的“知人论世”激活“我”（读者）、“人”（作者）、“世”（古今）、“诗”（文本） 四个要素的理解循环，建立起学生与诗人的跨时空的共情同感。而在读解后有针对性地引入背景介绍，能够使学生跨越“文本对我说什么”“我对文本说什么”的基础阶段，进入“联系历史意象世界”的最高级理解阶段，即“文本的创作背景怎样、作者本意如何、接受过程中众多历史上的读者已读解到何种程度”，使得学生能够以“检验、修正、继承与批判地创新”［8］。因此，汪老师要想激活这一诗意的循环，达成真正紧密有效而非肢解堆砌的教学整合，可以从“知人论世”这一诗歌阅读方法入手，通过恰切的介绍时机和精准的介绍方式，更好地激活学生对于诗歌的深层把握，达到对于“生命状态与诗意表达”的理解循环。

**二、筑牢教学的“面”：辩证地认识整体与部分的关系**

从整体与部分的辩证关系来看，整合的内在动力源于建构阶梯式上升的能力培养路径，而如果任务与知识之间缺乏对应关系，则无法建立教学情境与现实逻辑之间的有效衔接。因此，在教学中，一方面需要破除对于“整体”的迷信，如果任务群之中只存在宽泛的主题，那它作为整体则是疏空漏风的，和生活中无穷琐碎的语文任务无异，甚至不如传授单个“精要、好懂、管用”的知识点更符合现代语文教学的主要目的和现实需求。另一方面需要重视部分对于整体的建构与更新作用。如果没有知识的支撑，学习或大或群的单元与任务也就近似于毫无章法的积累、熏陶、感悟一般低效。此外，缺乏对部分的清晰认知，便很难有部分之间的相互促进和整体的深度融合。因此，在面对作为整体的单元任务时，既需要依据单个文本中的知识点进行设计，也应事先明确作为教学内容的多个知识点的优先次序，结合学生已有的知识结构和认知水平，在此基础上生成联结新的教学内容，并审慎地思考这节课上哪些内容应作为重点，需要强化，哪些内容可以弱化，将知识与任务进行相应层级的匹配。具体到汪老师的这节课，可以从知识（技能）、任务（情境）、学习任务群（主题及范围）等三个方面着手，将局部变为有机的整体，将单个的技能编织成更具迁移性的能力网络，以此设置的学习任务定会更加贴近学生，也更能实现学习任务群的总体目标。当然，正如汪老师课例的标题中提到的那样，我们看到的这个部分是精选的其中的一个片段，我们这样的考察也许是管中窥豹，我们的批评未必恰当，建议也并不完全可取。主要是想能借汪老师的本节课例探讨“整体”和“部分”的辩证关系，也希望能引发大家更深入的思考。

参考文献：［1］皮连生，吴红耘.论语文教学的三个问题［J］.中国教育科学（中英文），2022，5（1）.［2］钱钟书.管锥编：（一）上［M］. 补订重排本.北京：生活·读书·新知三联书店，2001：328.［3］谢榛.四溟诗话［M］. 宛平，校点.北京：人民文学出版社，1961：41.［4］刘勰.文心雕龙注［M］. 范文澜，注.北京：人民文学出版社，1962：66.［5］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，2020：8.［6］王道俊.知识的教育价值及其实现方式问题初探：兼谈对杜威教育思想的某些认识［J］.课程·教材·教法，2011，31（1）.［7］文艺,崔允漷.语文学习任务究竟是什么？［J］.课程·教材·教法，2022，42（2）.［8］H.R.姚斯.文学史作为向文学理论的挑战［M］//H.R.姚斯，R.C.霍拉勃.接受美学与接受理论.周宁，金元浦，译.沈阳：辽宁人民出版社，1987：24.（华东师范大学教师教育学院   200062）