

质疑:语文课堂的起点

徐 飞

(南京市中华中学,江苏 南京 210019)

摘 要:课堂“导入”和“切入”的根本任务是建立起这节课的教学起点。以学生对文本的质疑为起点,可以在课堂初始就凸显学生的主体地位,实现“基于文本”与“基于学生”的结合。师生可以从质疑开始,再对问题进行“整合”、展开“共解”和形成“共识”,从而抵达文本的核心,实现教与学的目标。

关键词:教学起点;质疑;共解

中图分类号:G632.0

文献标识码:A

文章编号:1002-2155(2016)08-0015-04

一堂课该如何开始?这是教学设计之初就必须解决的问题。为了有一个良好的开头,设计者花去大量的时间编排和选择“导入”“切入”方式。特别是公开课,教师往往另辟蹊径。以下是三位教师教学《兰亭集序》《项羽本纪(节选)》《前方》的导入。

1. 文中有一个字眼(“俯仰”——笔者注)反复出现,同学们注意到没有?(《兰亭集序》)

2. 人们都知道项羽的《垓下歌》,我们来看看这首歌和项羽的命运有何奇妙的联系。〔《项羽本纪(节选)》〕

3. 诺贝尔文学奖刚刚揭晓,给莫蒂亚诺的颁奖词里有这么一段话——展现人类不可捉摸的命运……(《前方》)

这三段话或抓住不起眼的地方探幽发微,或捕捉隐藏的踪迹制造神秘,或对时事做出快速反应:足见教师的慧眼和苦心。这样的开场确实能达到先声夺人、新人耳目、振奋精神的效果,在相对较短的时间内能有效激起学生的学习兴趣。然而,令人耳目一新、兴趣盎然并不是“导入”“切入”的唯一

使命,甚至不是其主要使命,课堂的主要使命应当是确立教学的起点或者学习的起点。

其实,这个起点并不需要刻意地去构筑,它本来就是存在的,这个起点,一般来说就是学生当时对文本(或其他学习材料)的认知和情意状态。如果学生的情智明明在此处,教师却一定要把学生先召唤到他处,他处风景再美、境界再高、意味再丰,对学生学习这一课也并没有多大的实际意义。此后,学生还是免不了要回到自身的认知和感受出发再去探索,当然也有可能就此由教师一路牵引。

怎样才能找到一堂课的起点?如何把握学生对文本的认知状态?我认为,从学生的质疑开始,是一种简捷、务实的办法,它可用于不同情境。质疑,可以是因为不理解,提出疑惑以求解答;也可以是因为不认同,使其上升为一种诘问与辩难。

一、从质疑开始,在课堂初始就凸显学生的主体地位

质疑,往往是主动认知的开始。《礼记》将为学的过程概括成“博学”“审问”“慎思”“明辨”“笃

行”五个阶段,从认知逻辑的序列来看,质疑是思考的起点、探究的动因。然而,这种质疑必须是认知主体的质疑,教师提问不能代替学生的质疑。“质疑—共解”与“师问生答”的显著区别在于:后者即使也进行了思维活动,但其思维的场域、界限、方向甚至结论都是被圈定或指定,不可避免地在教师的逻辑设计和语言编织下被客体化和对象化了;而前者指学生研究的是自己感兴趣和产生探究冲动的问题,并由此开始的一个真正的主体性的思索过程。

以下是其他班级学生在没有受到任何暗示的情况下预习上述三篇课文后提出的问题:

1. 第二段究竟为什么“痛”?“痛”的具体内容是什么,这里不是很明白。第三段“悲”的具体内容又是什么?和“痛”有区别吗?(《兰亭集序》)

2. 虞姬下落不明,多半是自杀了,项羽也自杀了,当时在场的追随者估计多半也战死了……那么《垓下歌》是怎么进入《史记》里的呢?还有,在这生死存亡之际,项羽真的会唱歌吗?〔《项羽

本纪(节选)》]

3. 作者说人总是在追逐前方,但又说前方不可抵达;作者说人总会想家,但又说回到了那个实体的家也找不到家的感觉。那么,前方和家究竟是什么?它们在哪里?《(前方)》

这三组问题的指向和前述三种切入的暗示大致契合,虽然从表面看远不及后者那么凝练、醒目和深刻,但却有后者无可比拟的价值,它们是学生自己的问题——“现在我提出我自己的问题”“下面我探究我自己想知道的东西”——学生以这样的心态学习,其主动性自不待言。

另外,教师的问题或导语设计得再精心,也不可能像学生基于阅读的原初体验而来的问题那样贴合他们自己的心理。试比较以下教师提问和学生质疑:

《(渔父)》师:渔父的性格和屈原有什么不同?

生质疑:渔父为何见死不救?

《(送考)》师:为什么写抗早救灾这一段?

《(丰子恺《音乐课》——笔者注)》生质疑:为什么这段文字配这样一幅插图?

《(我的一位国文老师)》师:作者为什么写国文老师发火?

生质疑:“正当防卫”是“防”什么呢?

《(逍遥游)》师:怎么做到“无待”?

生质疑:为什么“御风”是有待,“御六气之辩”就不是“有待”?

以上教师和学生提出的问题指向的结论基本一致,教师提问精辟而巧妙,但难免显得正统和严肃;学生提问则实在有趣得多,在此基础上进行的阅读和思考自然更有兴致。

二、从质疑开始,谋求基于文本与学生的结合

教师应依据什么确定教学内容与策略?对此,理论界的说法和实践中的探索丰富多样,但通常都很难忽略两大要素——文本和学生。教学起点的选择也必然离不开对这两大要素的把握(语境、知识、逻辑、审美、兴趣等方面的考虑必须以此为前提),而学生对文本的质疑恰恰融合了这两大要素。可以说,基于学生质疑,就是基于人文交汇。因此,不妨通过学生对文本的初次质疑来定位课堂教学的起点,以基于学生质疑来统合基于文本和基于学生,用因疑定教来兼顾“以文育人”和“以人定教”。

第一,学生质疑其实就是学情的反映。一堂课,无论怎样导入和切入,都不应该脱离学生的真实状态,否则再精彩也没有实际意义。疑问是人与文相遇的产物,体现了学生彼时的真实认知和情意状态,是课堂教学的此岸,也是课堂教学的最佳起点。

细致分析就不难发现,学生提出的质疑,既揭示了未知,也包含着已知。再以学生对上述三篇课文的质疑为例:

已知:作者在第二、三段的情绪分别是“痛”和“悲”,两者有联系也有差异。

未知:差异在哪里?命名不同的背后是什么的不同?

已知:“垓下离别”这一段极有可能是刻意插入的,甚至《垓下歌》是不是此时诞生的也难以判断。

未知:为什么刻意插入?在主人公生死存亡之际突然插入一段《垓下歌》有什么重要意义?

已知:家和前方既是实体的

又是精神的,精神意义的家和前方不可抵达。

未知:在作者眼里,精神上的家和前方究竟是什么?真的不可抵达吗?

可以说,对问题的细致分析,就是对学情的具体把握。

教学应该从学生的真实状态出发似乎是不言自明的道理。但当下确有不少课堂是依据知识的序列、逻辑的线路或者经验的片段、场域的特征来选择教学的起点和安排教学的进度的,当然其中不乏丰富的信息、严密的推理以及温暖的体验和时代的声音,但学生的现实性被遗忘了,教学的所指就变得可疑。

第二,学生质疑往往指向文本核心。对上述课文的文本核心价值的把握,既是教师导入的目的,也是学生质疑的可能性结果:

文本核心:《兰亭集序》——人生苦痛的直面与超越。

教师切入目的:分析“俯仰一世”和“俯仰今昔”的不同。

学生质疑的作答:凭借人类整体的视角超越一己之痛的体验。

文本核心:《项羽本纪(节选)》——项羽的失败和性格的联系。

教师切入目的:从《垓下歌》的关键词入手整体把握项羽的形象。

学生质疑的作答:体会作者在此处记叙《垓下歌》的苦心,理解项羽的性格悲剧。

文本核心:《前方》——理解“前方”“家”“路”的含义、人的困境和人的执拗。

教师切入目的:避免陷入思乡之作的阅读定式,从把握人的普遍性命运的高度理解课文。

学生质疑的作答:人,始终在路上,始终怀着对前方的憧憬,也始终在寻找灵魂的归宿。

第三,学生质疑有丰富的教学价值,甚至有时能启发教师的思路。上述学生质疑和教师导入的殊途同归,证明了完全可以从学生质疑出发走向学习目标。有时,学生质疑甚至能起到教师意想不到的作用,或使目标顺利地达成,或拓展出课堂的新境界。

例如,《看社戏》,“我”起初对梆子戏“不怀好意”,后来在“觉得出它的好”的同时仍感到“遗憾”与“可悲”,再后来又赞其“腿最长,生命力最强”,直至最后认为其是“文化给养、精神升华的表征”,体现了“从底层民众的角度去搞艺术,是最原始的,却也是最本质最不朽的这一伟大真理”。

如此转变的原因是什么?通常的理解一是耳濡目染,二是走进戏子生活发现其艰辛。很多读者看出这两点后就放弃了进一步的思考。然而,仅仅如此吗?的确,戏子的生活艰难衬托出他们的坚忍与敬业,但理智地想,这和社戏本身受不受欢迎又能有多大的关系呢?毕竟同情不能代替喜欢啊!正如学生质疑的:你会因为手艺人生活艰难而喜欢这项手艺吗?你会因为作者值得同情而喜欢他(她)的作品吗?

这一质疑也许让师生一时迷茫,但随后发生的将是师生对课文的深入探究和全新理解。

而且,学生的质疑有时比教师精心设计的切入更能创造精彩——师生共同的精彩。在《铃兰花》的学习中,有学生提出:

“打这以后,果真不再叫我到‘地狱’去放牧了”。很奇怪,难

道父母就这样放弃对孩子勇敢精神的培养?

于是,师生讨论起了父母到底有没有“放弃”的问题,随后又关注到“母亲的脸上也漾起了欣喜的微笑”(为什么不是“惊喜”?),“在吸进那浓郁而清新的花香之前,她先看了看我”(为什么“先看我”?)等细节,而关于“母亲为什么恰巧是铃兰在其他地方已经凋谢而在‘地狱’还在盛开的时候提出这个愿望”,以及“‘我’为什么能克服恐惧再‘入地狱’”等问题的谜底也渐次揭开。学生对作者的留白艺术也有了认识。这种思维与灵感的涌现,显然是教师无法单方面设计出来的。

有时,学生的质疑可以弥补教师的局限。在《想念地坛》一文的学习中,学生就提出:“地坛在我”,为何还要想念?

这不是一般的问题,而是带有批判性的诘难。当然,从辩护的立场也可以说“作者是想念之后才发现‘地坛在我’的”,紧接着的追问就变得有意味了:

“那此后,作者还要不要想念地坛呢?”

作者的写作动机——自我(隐)与社会(显)的双重反思,教师原本只打算在解读重点难点时中顺带涉及,在遇到这样的质疑之后,就必须进行集中探究了。这原本就是学习这篇课文的现实意义所在。

再如,在《秋水(节选)》的学习中,学生提出了“河伯的知渺小和现代人的知渺小有何不同”“知渺小后该怎么办”等一连串令教师猝不及防又颇感棘手的问题,但冷静下来想一想,这些问题的提出自有其合理性,而且完全

可以由此引发对庄子创作原意的辨析、探究。可以说,学生的这种质疑为文本的多元解读、深度开掘提供了契机。

三、从质疑开始,在师生共解中走向学习的彼岸

质疑之后怎么办?应该是师生共同求解学生的问题。这一过程应该有三个环节。

一是整合。在求解问题之前,需要对问题进行整合。“质疑—共解”的教学不是由教师直接提出问题或解答问题,也不是简单的“生问生答”,而是让学生把所有的问题都提出,然后再进行求解。在求解之前,教师带领学生对他们刚刚提出的问题进行评估、分类和排序,这就是整合。整合问题,其实就是建立问题与问题之间的联系。

如前所述,在《看社戏》一文的学习中,在一个学生对“我”对社戏的态度转变原因进行质疑的同时,另一个学生提出:为什么课文题目不是“社戏”而是“看社戏”?

如果师生能将这两个问题编排到一起,对课文的解读和探究将会更为流畅,后者的求解会给前者提供阶梯。对“看社戏”之“看”的思索,必然关涉“看”的主体——我与群众,而戏、演员、观众和我的互动关系框架的建立,必然给作者态度转变的探究提供全新的视角,同时也将印证“从底层民众的角度去搞艺术,是最原始的,却也是最本质最不朽的这一伟大真理了”。

二是求解。师生对重新编排的问题进行求解。求解的切入、展开和推进的方式可以依据学情、文本、教师自身特点和课堂实时情境有所不同。可以按整合时

编排好的顺序逐题讨论,可以视学生认知推进情况跳过或追加某些问题,也可以让学生“认领”自己感兴趣的问题。具体形式可以是研读、思考,也可以是讨论、辩论,但讨论和辩论必须以尊重文本为前提,以独立探究为基础,不能一味架空分析,追求热闹;还必须以获得真知为目的,以求得合理为标准,不能只顾维护自我,驳斥对方。

三是共识。求解问题当然希望获得一个终极的答案,但很多情况下无法求得这样的答案,只能做出一些猜想,甚至仅仅有一个求解的思路。但这其实已经达到思维训练和文本解读的目的。能得到正确、一致的看法固然圆满,但找到一个最大公约数,形成一种重叠共识,并充分尊重他人的合理认知视角和情意取向,为文本的多义和思维的开放保留足够的余地,也完全符合公共讨论原则和认知、审美的规律。

基于学生质疑的师生共解的过程,其实就是从学生质疑走向教学目标的过程。与教师有意识的环环相扣的提问目标不同,学生的质疑是不确定和不定向的。如何才能在不确定性的学生质疑和已确定的教学目标之间建立可靠的联系呢?可以从以下三个方面考虑:

首先,思维具有逻辑性而逻辑具有普遍性,即使是审美与联想活动,也是主观和客观的统一。学生、教师、文本作者与教材编者对文本的认识应该有一个交集,提出问题、讨论问题以及最后抵达文本核心都是基于这个交集。因此,让学生提问,需要教师更加细致全面地备课,先放开一切参考资料备课,这样才能拓展与学生的“交集”的范围,才更有可能“备”到学

生的大多数问题。

其次,一篇文章是一个整体,大多数文章都有一种逻辑上的自洽性。任何关于文章的真问题,都一定能够切入文章的核心。关于《项羽本纪(节选)》,项羽为何欲渡而不渡?斩将刈旗有何军事目的?为什么在生死存亡的关头插入《垓下歌》?这些问题都直接指向项羽的虚荣心或者说是荣誉感。重要的是,要设法找到最合适的问题切入,或基于共性问题切入。

最后,教师带领学生整合问题的过程正是基于学生的真实状态对文本核心进行切入的过程,是在学生的认识起点和课堂的教学目标之间建立联系的过程。

下面以具体课文的学习为例,说明学生质疑和教学目标的内在联系与打通方式。

课文:《前方》

教学目标:理解前方、家、路的深层含意,理解作者对人之命运的思考。

学生质疑:这篇文章通篇用了大量的篇幅去写“家”,但是它的题目却是“前方”。那么“家”和“前方”之间有着什么样的联系?“前方”到底是什么?如何用一个具体的东西来描述“前方”?为什么“前方”意味着更远的地方?为什么要去更远的地方?在路上的人为什么惦念家,为什么不回家?人们为什么不把苦旅变成乐途?崔颢为什么不回家?他真的回不了“家”吗?为什么在家却有一种无家可归的感觉?家到底是什么?第七段说“前方使人兴奋”,第十段又写一个人在途中感到惶惑茫然,为什么人们既兴奋又惶惑与茫然?在文章的第十段提到很多人旅行的条件是非常好的,为什么还要称这些人的旅途为“苦旅”?

整合方式:从关键词入手,问题都与三个概念——前方、家、路——有关,可按此分类。

要点:①宜从关于“前方”的问题求解入手,再过渡到关于“家”的问题,最后探讨关于“路”的问题。②文章思辨性强,有明显的“形而上”取向,关键地方需要教师助力。

师生共识:本文中的“前方”“家”“路”更多是精神意义上的。“前方”是欲望指向,“家”是灵魂归宿,“路”是人生苦旅。作者认为,欲望无止境,归宿难寻找,人只能是在路上。因此,这不是一篇思念家乡的作品,而是对人的命运进行思考的文章。但灵魂果真找不到归宿吗?文中提到诗人崔颢宁可写想家的诗也不愿回家,不正暗示了对崔颢来说写诗要比回家更能找到家的感觉吗?如果诗歌是崔颢的家,那什么才是我的家?

当然,整合问题的方式可以是预先设计,但更多时候必须是临场生成。

课文:《铃兰花》

教学目标:理解人物转变的原因,理解人的成长需要内在动力得以激发,鉴赏文中的景物等细节描写,体会作者的刻意留白。

学生质疑(略)。

整合方式:抓学生最感兴趣的问题。教师预设之中的“主问题”——“‘我’是如何克服恐惧再‘入地狱’”的,学生始终没有提出。教师临时决定抓住学生感兴趣的“父母有没有放弃对‘我’的勇敢精神的培养”的问题进行探究,以此为入口解决其他问题,并最终通向课文主旨。

求解要点:①用细节验证自己的假设。②形成基本结论后追加一个问题——“你觉得为什么父母

学情视角:教学不容忽视的原点

钟昌馨

(赣榆智贤中学,江苏 连云港 222100)

摘要:学情是教学的起点,课堂教学中学情观察与分析不到位,教学的重难点不能有效突破,学生的学习没有得到改进和提高。教学重难点的确立,要做到“教材内容”与学生经验的高度契合;前置性的学情检测,是教师备课时了解学情的一个新视角;把握课堂教学中学情的动态变化,抓住学生学习过程中知识与能力的起点及对教学内容学习的情况。

关键词:学情视角;语文教学;课堂;原点

中图分类号:G632.0

文献标识码:A

文章编号:1002-2155(2016)08-0019-03

在全国中语会的优秀课观摩活动中,一位教师教学《品质》,教学目标为:分析格斯拉的形象,认识这位处于社会下层的普通人物身上体现出的人格光辉;联系课文内容,理解小说的社会意义。教学的重点、难点为:分析格斯拉这一形象,理解他身上闪现的人格光辉;理解小说所表达的主题思想。

教学共有五个环节:导入新课,激发兴趣;自主学习,走近文本;交流展示,走进文本;合作探究,领悟技巧;迁移运用,关注

生活。

教学中,教师要求学生在自主学习的基础上,浏览课文,组内交流,概括文章主要内容,找出文中你认为最精彩或最能表现格斯拉特点的语句,结合语境赏析。在学生大致了解文章的基础上,引导学生理解文章是怎么写的,从而学习文章中人物形象的刻画方法。

结合文章中人物形象塑造的鲜明、生动的具体内容,分析文章中可供写作借鉴之处。选取生活中的细节,以学生熟悉的人物为

描写对象,结合本文刻画人物的方法,写一个人物形象的描写片段,不少于300字。

应该说,这一节课,学生学会了运用细节描写刻画人物形象的方法,并能将其运用在写作中,教学目标“分析格斯拉的形象,认识这位处于社会下层的普通人物身上体现出的人格光辉”达成较好,听课中,笔者有一个疑惑,学习的重点目标之一“联系课文内容,理解小说的社会意义”“理解小说的主题”在课堂上没有落实,出现了重点目标落空的现象。

的这一次努力能够成功”。③分析父母的作用要和鉴赏作者的留白艺术联系起来。

师生共识:促使“我”克服恐惧的因素是多方面的,有对母亲的爱、成就动机与价值感、宗教性支持(母亲要带着铃兰去教堂)、对美的追求、憧憬与期待、被焕发的生命力等。而父母的精心安排使得上述诸多动因聚焦到这一天、这一刻、这个孩子克服恐惧进地狱这

件事上来。而这一切作者并未言明,只有遇到读书更仔细、更敏感、更严谨的读者才能有所领悟。

以上实例以不同方式呈现了教学目标、学生质疑、师生整合及共解之间的关系。可以拿质疑、目标、整合、共解和卫星导航做个类比:学生的质疑确定了“我的位置”,教学目标确定了“目的地”,问题整合其实是“路径规划”,“共解”就是实时的“行驶”。因

此,在学生质疑的基础上进行教学策略的选择、教学思路的优化甚至教学目标的调整,教学的针对性和学习的主动性可以得到增强,更能将任务落到实处。

正如笛卡尔通过普遍怀疑从而确定人类认知毋庸置疑的基础——我思——一样,对文本的充分质疑将会为语文课堂找到清晰而稳固的起点,使教学有一个良好的开端。□