

问谁？谁问？

——《西地平线上》教学思索

徐 飞

(江苏省南京市中华中学,210006)

摘 要:教学《西地平线上》,重视最多、准备最多、思考最多的是提问环节,即基于学生提问进行课堂架构,围绕学生提问进行文本探究。在学生提问的过程中,教师的作用主要体现在:提炼问题、筛选问题、组织问题、提出新的问题。如此,才能让学生为了建构而问,问出“负责任”和“有价值”的问题。

关键词:提问 建构 价值

2013年11月,我为江苏省中小学教研室“教学新时空·名师课堂”栏目上了一节公开课,课题是“西地平线上”。《西地平线上》是苏教版高中语文必修一“像山那样思考”专题的第一板块“谛听天籁”中的第二篇课文。这节课,我重视最多、准备最多、思考最多的是提问环节。

一、备课遐思

除了语文课堂的一般性要求之外,我觉得,教学这篇课文要特别注重3个要素:一要

有充分的朗读。作者所表达的一种壮美有很多现场的瞬间体验,但这种现场是很难还原的,只能在全身心的朗读中尽量体会。二要有学生的提问。这篇课文感性与理性兼具,理性的东西要靠思考才能获得,而思考最好从质疑开始。三要有专题的意识。这篇课文的主旨具有很强的包容性,学生通过这篇课文的学习,可以对专题或板块有一个基本的认识。

在读了好几遍课文后,我产生了5个问

题。前两个问题是：

(1)文章写的是落日，为什么题目叫作“西地平线上”？

(2)后两次落日都有对人的联想，为什么第一次没有？

我后来发现，这两个问题和教材的编写有关。原来的题目叫作“西地平线上的落日——‘雄伟的风景’之一”，而原文在写到第一次落日时，是联想到人的，这个人左宗棠。教材选编时这样处理，是有审美和历史文化的考虑的，但一节课只有45分钟，后来上课时学生提问也没有涉及，我就没有引出这两个问题。

后面3个问题是：

(3)两次落日和相关联想的组合能不能变换？

(4)三次落日的顺序能不能变换？

(5)“大美”是什么？

就是这3个问题，决定了课堂的基本构成和进程。因为我认为有两点很重要：一个是文章的思路，即落日和人的关系以及三次落日的顺序；二是文章的主旨，那就是对“大美”的理解。我后来查到了“大美”的一个出处，《庄子·知北游》中说：天地有大美而不言，四时有明法而不议，万物有成理而不说。看到这句话，我瞬间觉得，这个专题的大部分课文以及整个必修一教材中的很多内容都联系起来。

当然，这还是我自己产生的问题，如果能把我的问题变成学生的问题，那学生的阅读探究将会更主动。

二、课堂概况

概括地说，这节课主要有3个环节：师生朗读、学生质疑、师生共解。

(一)朗读

这节课的前三分之一的的时间——大概15分钟左右——都是在朗读课文。第一次落

日，一个男生读；第二次落日，由我范读；第三次落日，大家一起读。这是因为：第一次落日要体现“慈爱”的情怀，不适合齐读，而那位男生读得很深情；第二次落日感情最为丰富、思想最为深邃，理解了这一部分，文章的很多疑难都迎刃而解了，所以我亲自读；第三次落日写到了群像，写到了壮阔的历史，要读得雄浑，所以齐读。15分钟的朗读，对师生融入情境、产生问题起到了不可替代的作用。

(二)质疑

这节课的中间10分钟左右的时间，主要是学生提问。而我，则是在和学生探讨的过程中帮助学生厘清问题，准确、清晰地表达自己的疑惑，问出自己真正想要问的问题。我先让学生前后左右互相交流自己的疑问，然后把那些小范围没能解决的或者自己觉得特别重要的问题提出来。这节课，学生共提出了7个问题(重复不计)，按先后顺序罗列如下：

(1)文中两次提到音乐，萨克斯音乐和西平线上有什么关系？

(2)“我多么的卑微呀！我多么的平庸呀！”为什么发出这样的感叹？里面蕴含着什么情感？

(3)文章第5段的描写，“在沉入西地平线以下的那一刻，落日跳跃着、颤抖着降落，先是纹丝不动，突然，它颤抖了两下，往下一跃”，是不是加入了作者的想象？如果有，是因为什么？

(4)罗曼·罗兰在构思约翰·克里斯朵夫的时候，看见日出，约翰·克里斯朵夫是一个悲剧的形象，而日出是富有生机的，那么日出是怎么和一个悲剧形象联系起来的？另外作者写的是落日，落日与日出有什么联系？

(5)3次落日，究竟有何种魅力让作者印象如此深刻？仅仅是因为它壮观吗？

(6)第二次落日，为什么要写如此多的铺垫？

(7)落日和成吉思汗、和匈奴有什么关系？

从字面上看，我事先准备的后3个问题学生都没有提及，但仔细分析会发现：学生的(1)、(4)、(7)，正好可以概括成我的问题(3)——“两次落日和相关联想的组合能不能变换”；学生的(3)、(6)，与两次落日的特点有关，而落日的特点又与我的问题(4)——“三次落日的顺序能不能变换”——有关。学生的(5)则与我的问题(5)直接相关。当然，学生的(2)是我事先没有想到的，从表面看，这只是一个手法的问题；不过，从深层看，这句话涉及了对永恒的理解与感叹，和我的后3个问题都有密切的关系。

对这7个问题，我采用了3种处理方式：一是随即组织讨论，如问题(3)、(6)；二是整合到一起，下面集中讨论，如问题(1)、(4)、(5)、(7)；三是当即作浅层的探讨，在深入理解文本之后再进一步作深层次的回应，如问题(2)。

(三)共解

我认为，这篇课文的难点以及解读的关键还是在于落日与人的关系，尤其是第二次落日与人的关系问题：为什么突出《泰坦尼克号》的音乐？为什么又要写罗曼·罗兰和约翰·克里斯多夫？三者有内在的契合之处吗？于是，集中讨论就从这里开始。在此处，我引入了3段资料：一是《泰坦尼克号》的主题曲《我心永恒》；二是《我与地坛》结尾部分的文字；三是约翰·克里斯多夫弥留之际的一段话。学生很快理解了此处的落日既是“死亡的落日”又是“永恒的落日”。顺着这样的思路进行下去，师生开始探讨为什么作者写第三次落日会联系到匈奴人和成吉思汗。学生也较快地找到了三者之间的一致性，即：

火烧云是灿烂的、惊世骇俗的，成吉思汗他们的业绩是辉煌的、震今烁古的。

落日，它隐到云背后去了……而成吉思汗他们，走进历史的深处。

太阳消失，但天空留下了灿烂的火烧云；斯人已去，但史册上留下了炫目的手笔。

也就是在这里，我对学生的问题(2)再次作了回应。我问学生：“成吉思汗走进历史，我们难道就不会走进历史？”学生的回答是：“我们多半不会走进历史书，但我们都会融入客观的历史。因为历史是客观存在的，成吉思汗进入的历史可以说是为世人所知，但我们进入历史则是一种只被部分人知道并且不广泛流传的历史，我们曾在历史上存在过，我们也进入了历史。”

此时，三次落日的顺序问题已经呼之欲出。我提出来之后，学生很快形成如下共识：

空间的顺序：高原→荒原→草原。一路向西，向北。

心智的逻辑：第一次落日呈现了生时的慈爱与不舍；第二次落日呈现了死时的庄严、神圣和悲剧感；第三次落日呈现了死后走入历史的深处，在历史中获得的延续。

最后，关于“大美”究竟是什么，学生表达了不同的见解，但多数紧紧扣住了“永恒”一词。我借机对整个专题进行了梳理：

人的不幸在于，无论你是帝王将相还是凡夫俗子，最终都被苏轼的一句话轻轻抹去：而今安在哉？而人的伟大就在于，在注定的短暂中努力寻求永恒。当我们发现美与永恒的秘密联系，我们大概可以领悟出郁达夫为什么会国难家困之时却要写一写江南的冬景，苏东坡和柳宗元为什么在人生失意之际要游走甚至暴走于山水之间，因为，美将拯救世界，唯有美能拯救人类。

接着，我仿照《西地平线上》的最后一段作了最后的总结：

末了要说的话是，这两句话并不是我的，前者是一个俄国作家叫陀思妥耶夫斯基说

的,后者则是中国作家刘心武在倡导一种诗意的生活时,发出的一声呼唤。……记住:美是一种拯救!

三、教后回味

回顾这节课的师生活动,我对如何基于学生提问进行课堂架构,如何围绕学生提问进行文本探究有如下思考:

(一)问谁与谁问

说到提问,人们一般想到是教师提问、学生回答。其实,谁问谁答并没有固定程式,可以师问生答,可以生问师答,可以生问生答,也可以教师自问自答,甚至有时还可以问而不答……这要看具体情况。一般来说,只要条件具备,我主张采用以学生发问为主、教师发问为辅,师生共同求解的教学方式。

让学生发问,主要基于两方面的因素:

(1)自己有疑问,认识才主动。所谓“博学审问慎思明辨笃行”,从这个序列来看,质疑乃是思考的起点、探究的动因。古人还说:“小疑则小进,大疑则大进。疑者,觉悟之机也。一番觉悟,一番长进。”读书质疑,是中国自古就提倡的好习惯。(2)可以突破教师自身的局限性。教师受自身认识范围和思维定势的影响,对课文的认识总是有一定局限性的。而学生因为视角的多元,往往能帮助教师实现对这种局限性的突破,甚至促使一堂课向新的维度开拓。比如,有一个学生提到怎么理解“我多么的卑微啊,我多么的平庸啊”——这是作者发自内心的感慨,从表达效果看起到了衬托的作用,但它客观上涉及一个深层次的问题,就是渺小个体的生命意义问题——这时,因为学生对文章的解读刚刚开始,不具备求解的条件,所以,我暂时搁置了。后来,我就一直在寻找机会展开这个问题,终于在讨论成吉思汗和匈奴人的内容时,我提出了我们能不能进入历史的问题,学生也做了积极的回应。

值得注意的是,问题决定了探讨的方向,如果把提问权交给学生,是不是意味着把课堂的主导权也完全交给学生?教师在提问环节的作用是什么呢?我以为,教师的作用主要体现在四个方面:一是提炼问题。有时候,学生并不能一下子捕捉到自己的疑问;或者说,疑问一开始是模糊的,这就需要教师帮助他把手想说的话说出来。特级教师谢嗣极老师上课时,经常会对学生说:“你的意思是不是……?”就是用一种类似产婆术的方法,帮助学生准确地提出和提升自己的问题。二是筛选问题。并非所有的问题都有价值,并非所有的问题都有普遍性,并非所有的问题都适合在这节课解决,也并非所有的问题都有语文特质,所以要筛选。三是组织问题。首先是概括问题,把同一类型的问题概括成一个问题。例如在这节课上,我把学生的问题(1)、(4)、(7)概括成“两次落日和相关联想的组合能不能变换”。其次是编排问题,帮助学生理清问题之间的关系,把问题编排成一个合理的序列,使之既符合文章的结构和特点,又符合人的认识顺序。这本身就是一种思维训练,同时也是对文章的把握,对课堂的规划。比如,我预设的后3个问题之间,就是有内在的关系的:第一个是基础问题,第二个是过渡问题,第三个是目标问题。次序不能颠倒。四是提出新的问题。现有的问题会生发出新的问题。比如,当几次落日的内在关系理清之后,落日与落日之间的逻辑关系就呼之欲出了,这时候即使学生不提,教师也应该提出来。

回顾这节课上学生提的7个问题,其中有2个问题——第一次落日的“颤抖”和“跳跃”的动作是表现什么,第二次落日的前半段内容的作用是什么——当场解决了,并作了板书,为后面的教学内容做了铺垫;有1个问题当时没有展开,但是后来做了回应,就是感

到“平庸和卑微”的问题；另外4个问题我都记在白板上，其中3个问题我还概括成了一个问题，然后就概括的这个问题展开了讨论和探究。我想，这就是提问过程中教师的引导作用吧。

（二）此岸与彼岸

教师备课，应该备到上课之前胸有成竹。这节课应该上成什么样子，这篇课文哪些有价值的东西要给学生，不能由课堂的自然状态来决定，不能由学生的任意发挥来生成，不能任由学生的问题把我们带到什么地方。如果说学生随机产生的问题代表学生的真实状态，是教学的此岸；那么，文章的核心价值与课堂的主要目标是先在的、预置的，是教学的彼岸。此岸与彼岸之间的距离，决定了课堂的难度和梯度，也决定了课堂的丰富与张力。

令人顾虑的是，教学的起点是学生自由生成的问题，而这些随机和离散的问题能确保你从这里出发而抵达文本的核心与课堂的目标吗？我认为，可以。

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，有一个“公约数”，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或“公约数”。我相信，只要深入阅读《西地平线上》这篇课文，就一定会关注落日与人的关系问题。

其次，一篇文章是一个整体，大多数文章内在都有一种逻辑上的自洽性，我确信，任何关于文章的真问题，都一定能够切入文章的核心。重要的是，我们要设法找到最合适的问题切入，或基于共性问题切入。

再次，在学生提问的过程中，教师提炼、筛选和组织问题，包括提出新的问题，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

之间进行路径规划的过程。

（三）追问与建构

尽管在很多时候“提出问题比解决问题更重要”（爱因斯坦），但我们却不能止于所问，更不能为问而问。我们必须让学生为了建构而问，也只有如此，才能让学生问出“负责任”和“有价值”的问题。

也许是与青少年的发展阶段相适应，在苏教版高中语文必修一教材中，大量的关于人生意义的探讨一下子出现在学生面前。比如，当曹文轩感到前方无法抵达而家园无从回归时，他将去哪里寻求人生的价值和精神的归宿呢？当刘亮程的家园废失，他真的无法确证他存在的真实与此生的意义吗？当张洁经历了人生的四季之后，她是怎么获得终极的慰藉和精神的宁静的？而黑塞在阅读经典中能如何触及人类的内心、获得人类的容颜？柳宗元怎么做到与万化冥合？苏轼如何实现物我皆无尽？诸如此类，有质询、怀疑，也有寻觅和勘探。而这些课文最终都涉及一对背反的范畴——永恒与虚无。如果我们一任这些伟大的作品在学生眼前一闪而过，那是对作品的不负责任；而如果我们一任这些作品带来的思绪在学生心里随意滋长，又是对学生的思考放弃引领。那样，学生得到的，可能只是零散的碎片化的感悟，而不可能有长远的影响，有的甚至会感到一种虚无。我想到，也许可以在了解所有这些作品的前提下，进行一种总体性的思考和建构。我觉得，这个建构也许必须由教师出场。这就是我在最后说了那一通话的原因。

然而，恰恰是终极性的问题往往没有终极性的答案。我结合这一篇课文和这一个专题，提出“美是一种拯救”，并不是说真的全靠审美的支柱来支撑我们的人生，我只是提供一种可能性的路径让学生去领悟和思考。因为，未经审思的人生不值得过。