

敢讲,敢不讲

——《前方》一课教学思索

徐 飞

(江苏省南京市中华中学,210019)

摘 要:教语文,不如果敢一些,当取则取,当弃则弃。《前方》是一篇有着浓厚的思辨色彩的文章。从根本上来说,它不是一篇思乡之作,而是对人类某种境遇的一种探寻。基于此,果断舍弃摄影散文的体式和结构剖析的思路,围绕几个人生的根本性问题,帮助学生理解文意、锻炼思维、勘探人生。教学时,采用从学生的问题中提取关键词、抓基本概念的方法,使得教学过程更为简单、直接,也比较符合学生认知的特点。有些时候,师生的直觉对于教什么与学什么的把握更加管用,这种直觉往往根植于具体的教学背景和课堂情境之中。

关键词:讲 不讲 提问 课堂情境

教语文,常常感到矛盾、纠结,常常在“素质”与“应试”之间徘徊,在“人文”与“工具”之间辗转,在思想感情与表现形式之间权衡,在知识与能力、过程与方法、情感态度价值观之间寻求兼顾。

这不仅因为语文被赋予的使命是多重的,还因为语文本身就是复杂的。一方面,其

复杂性充分体现在各种思潮、观点的交锋上。纵观语文教育史,先后曾有过文白之争、文道之争、学科性质之争、课程知识之争……近两年又有“文本体式”说渐入人心,但依然有人以“哲学思维”逆其而动。每一位热爱语文、关注语文前沿动态的教师,都或多或少地被裹挟在这些争论之中,不知何去何从。另一

方面,其复杂性还具体表现在语文的教材——甚至教材中的每一篇课文——涉及的要素太丰富了。就背景来说,每一篇课文都有一个宏大的语境和具体的情境,将历史的风云、社会的变迁、个人的遭际,将政治、宗教、文化、风俗、人情,作者的理性非理性、意识无意识统统包蕴其中;就课文来说,作者动机、编者意图、文本自性三者交错,使得解读与还原歧路丛生;仅就文本本身来说,题材、主题、结构、章法、技巧、手法、语言特点、表达效果……如此繁杂,绝不可能面面俱到,如何取舍,不同的立场有不同的主张,令人一时难以选择。

立场多、选择多,都有道理;内容多、要素多,都有价值。但是,正如“鞋子合不合脚,只有自己知道”,课堂如何展开,也只有靠自己把握。事到万难须放胆,教语文不妨果敢一些,当取则取,当弃则弃。要有“抱起”的决心,也要有“放下”的勇气。

教语文,要敢于讲

《前方》这篇课文,是一篇有着浓厚的思辨色彩的文章。从根本上来说,它不是一篇思乡之作,而是对人类某种境遇的一种探寻。如果用“乡愁散文”的套路去分析把握,固然也可以让解读进行下去,但更为適切的方式,就是在话语分析的基础上,以作者所说的“形而上”的心智方式去把握。

曹文轩写作此文,源自于一幅名为“前方”的照片。一般人看到这幅照片,其联想可能会涉及:这幅照片是谁在哪儿拍的;这一辆车车况怎么样,有怎样的历史;这七八个乘客,性别、年龄、身份如何,在做什么想什么,各自有怎样的故事……但是作者却不然,他是这样进入正题的:

他们去哪儿?归家还是远行?然而不管是归家还是远行,都基于同一事实:他们正在

路上。归家,说明他们在此之前,曾有离家之举。而远行,则是离家而去。

人有克制不住的离家的欲望。

作者只用40个字(加上被编者删去的开头也不过89个字),就概括出车上所有人的状态——“在路上”;之后又只用了33个字,就写到了全称概念的“人”;紧接着,又索性把笔锋直接指向整个人类:

当人类还未有家的意识与家的形式之前……

这就是所谓的“形而上”。形而上追求一种普遍的本原的东西,是对世界和人性根本性的追问和思索。这种追问和思索在苏教版高中语文教材中并不鲜见,但开篇就如此魅力和刻意向形而上的范畴迅速逼近的文章恐怕为数不多。从某一幅形而下的照片出发,努力抵达某一种形而上的人类生存图式,这种写作思路决定了课文中的一些重要概念就有两层含义,一是形而下的含义,一是形而上的含义。其中,第二层含义是理解文章主旨,理解作者思维方式和表述方式的关键之处。

课文最难理解也是最富有趣味的地方集中在倒数第2段的两处文字中:

人的悲剧性实质,还不完全在于总想到目的地却总不能到达目的地,而在于走向前方、到处流浪时,又时时刻刻地惦念着正在远去和久已不见的家、家园和家乡。

悲剧的不可避免在于:人无法还家;更在于:即便是还了家,依然还在无家的感觉之中。

为什么“总想到目的地而总不能到达目的地”?为什么“无法还家”,“还了家,依然还在无家的感觉之中”?“前方”、“家”究竟是什么、在哪里?多年以前第一次读这篇课文时,这些问题带来的冲击,现在仍记忆犹新。然而,这些问题作者交代了吗?这些在他眼里仿佛是不证自明的道理,他只是在字里行

间透露了一些信息和线索而已。

那么,这些问题该不该讨论?有没有结论?是不是语文学科的问题?

这次我在第三届“苏派语文教育论坛”上执教的《前方》一课,如果说还有一点个性化的东西,应该都在对这几个问题的讨论中;但如果招致争议的内容,多半也在其中。

我认为,引导学生探讨这些问题显然是有价值的,至少表现在以下三个方面:

一是理解文意。如果学生未曾关注这些问题,那么,他们读和没读这篇文章,可以说并没有太大的区别。

二是锻炼思维。学生若能提出或归纳出这些问题,一定是他们深度思考的结果;即使问题是由教师提出,那也是在教会学生一种思维方式。早在上个世纪,于漪老师就提出:“培养学生读写听说能力的同时,须有意识地在思维力的锻炼上下功夫”;“能使学生勇于思索,惯于思索,善于思索”。这番见地,至今仍未过时。有些问题,可能多解甚至无解,但仍要鼓励学生“敢探未发明的新理,敢入未开化的疆土”(陶行知语)。有时提出问题比解决问题重要,求解的思路比最终的结论重要,重要的是让学生体会思维的过程。

三是勘探人生。思维是没有疆界的,追问到一定程度,难免会关涉到世界的本原或人生的意义,即所谓“形而上”的范畴,即语言哲学认为“凡不可说的应保持沉默”的领域。然而,此处并不是思维必须停步、语文不该涉足的地方。如果说“语言是存在的家园”(海德格尔语),如果说“文学是人学”(高尔基语),那么,关于人生的根本性问题永远是语文教学无法撇开的问题。当然,学生在其他学科的学习中也会涉及到这类问题,但我相信,很少会有哪门学科会比语文让人更直接、更真切、更强烈地感受到这类问题的存在。

教语文,也要敢于不讲

教语文,有些内容要敢讲,有些内容要敢于不讲。在我看来,后者比前者更难也更重要。

关于《前方》一课的教学参考资料很多。在诸多文献中,有一种很突出的观点就是“要依据摄影散文的体式”来进行《前方》的教学,持这种观点的有一线的教师,也有高校的专家。比如,有人提出:《前方》的教学“重点是要教给学生关于‘摄影散文’的本质的、规律性的知识”。这可能是受了王荣生教授“依据文本体式确定教学内容”观点的影响。然而,从字面上看,“依据文本体式确定教学内容”终究不同于“教文本体式”(前者的外延关涉后者但又不同于后者,就像“依据拼音写汉字”和“写拼音”终究不是一回事)。就拿《前方》来说,不妨设想一下:如果不从摄影图片入手,这篇课文解读起来有没有困难?解读的结果会有多大的差别?如果不配图片,能不能成文?其思想性和感染力会受到多大影响?反复考量,“摄影”并不是这篇散文的关键要素。仔细权衡,我决定不在课堂上对“摄影散文”深究。

《前方》是一篇摄影散文,摄影散文也可以看作是散文的一个子类。但是,摄影散文能够称得上是一种独立和成型的“体式”吗?我发现主张依据“摄影散文体式”进行教学的论文,也并没有对这种“体式”有任何具体的分析。摄影散文主要是图与文的结合,这种结合在《前方》这篇课文中又具体表现为形而下的画面向形而上的思辨的跃迁,这其实完全是作者特有的心智取向和思维方式所决定的,并不是说摄影散文都必须这样写,也不是说这样写的都一定是摄影散文。我甚至怀疑,作者在看到这幅摄影作品时,心中已预先有了关于前方、路和家的人的生存图式。而

这幅摄影作品,未尝不可用一句“我曾经看到过……”的话语来代替。

这节课,我其实预备过两种思路。一种偏重内容的理解,就是从内容疑点入手来理解课文所揭示的人类的一种生存图式和悲剧性境遇。一种偏重形式的把握,就是从文本的表层结构切入来理解作者特有的思维方式。这种表层结构就是:始于画面且终于画面,中间两次提及画面,每提一次,思辨就深入一步。当然,在示范课上,第2种思路并没有用上。

教语文,不妨依据学生提问 来确定讲与不讲

我之所以没有采用第2种思路,最直接也是最重要的原因是学生的提问没有涉及。

这节课,学生共提出了9个问题,依次如下:

(1)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?

(2)第2段说“人有克制不住离家的欲望”,第11段说“又时时刻刻惦记着正在远去和久已不见的家、家园和家乡”。克制不住离家的欲望和想回家的欲望是什么关系?

(3)“前方”到底是什么?

(4)第9段写到“许多人终身未出家门……仍然有无家可归的感觉”。为什么在家却有一种无家可归的感觉?

(5)文章的第11段写道“家是温馨安宁养育出来的一种抽象的感觉罢了”。家到底是什么?

(6)第7段说“前方使人兴奋”,第10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?

(7)在文章的第10段提到很多人的旅行条件是非常好的。为什么还要称这些人的旅

途为“苦旅”?

(8)第6段“家容不得他了,或是他容不得家了”怎么理解?

(9)有一句话叫“父母在,不远行”,向远方出发时要担起对家庭的责任吗?

除了第9个问题,其他8个问题在这节课上都得到了回应。其实第9个问题也非常有价值,一个人在陷入“我是谁、从何处来、往何处去”这样的形而上的思考中而感到茫然无绪时,往往是现实的责任重新使其确立自我和外部世界的关系,找到生活的中心。但这个问题是对课文的观点的进一步延伸和评价,因此这节课没有展开讨论。

一堂语文课的起点应该设在哪里?我尝试以“学生提问”来定位。无论是以文育人,还是因人定教,都可以通过“以问定教”来展开。疑问是人与文相遇的产物,疑问和灵感一样,是活的东西,充满着延展的可能和教育的机会。更重要的是,学生提问体现了学生的真实状态,是课堂教学的“此岸”。一堂课,无论怎样导入和切入,都不能脱离学生的真实状态。如果学生明明在此处,你却令其从别处出发,即使导入再精彩、切入再巧妙都毫无意义。对于大多数课文来说,作者、编者、读者(包括师生)对课文各自的认识往往存在交叠,学生在深度阅读后产生的疑问,一定蕴含了这个交叠部分。从这个交叠部分出发,学生可以相对顺利地抵达“彼岸”(文本核心及学习目标)——并且是亲身抵达“彼岸”,而不是由教师将彼岸世界的“福音”传播给他们。

这节课,我之所以敢于触及人类命运的命题,敢于探讨没有终极答案的问题,敢于不讲“摄影散文的体式”,敢于放弃结构剖析的思路,说到底,都是基于学生提问。

学生当堂提问,教师以问定教,要求教师有充分的教学准备。把提问权交给学生,并

不意味着将主导权也彻底交给学生。我通常的做法是,先不借助任何参考资料,自读课文数遍,自己产生问题,并对问题进行梳理和归纳,使之形成框架;随后设想如果是学生,可能会产生怎样的问题,并设想如何从学生的问题合乎逻辑和认知规律地过渡到自己的问题框架中来;在此基础上我会对求解问题的线路有一个基本的设计。在平时的教学中,我尝试过即问即答、提完所有问题再集中讨论或这两者结合的方式。在集中讨论多个问题时,我通常会和学生一起把问题排个序,将相似、相关的问题排在一起,先易后难,从基础问题逐步过渡到目标问题。这种处理问题的过程其实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。此次执教《前方》,我第一次采用从学生的问题中提取关键词、抓基本概念的办法,这使得教学过程更为简单、直接,也比较符合学生认知的特点。

当然,也并非一定要对文本、学生有十足的把握才能让学生当堂提问。因为,既然采用了这种教法,就要准备承受和应对课堂的意外甚至脱节。在平时教学中,我多次遇到意想不到的棘手问题,有时可以将这一问题纳入预制的框架,有时需要调整自己的框架;有时学生的突然发问把课堂教学带入一个崭新的空间,有时我不得不对学生说“这个问题我们先放一放”……总之,我认为,那种不怕出错,敢于当堂让学生提问,将课堂的真实性和学生的主体性置于课堂的观赏性和个人的权威性之上的做法,应该得到包容。

讲与不讲,也要看具体的 教学背景和课堂情境

一堂课究竟应讲什么,不讲什么?对于这个问题,我们应当进行理性的探讨,还要相信在语言之外有一种把握真相和真理的方

式,相信有些时候师生的直觉对教什么与学什么的把握要比几项规条与定律更管用。这种直觉,就根植于具体的教学背景和课堂情境之中。

语文教师的心灵史、学生的成长史、一则网络传闻、一起校园事件、一项教育措施、一次考试、一本好书……这些都可能构成一堂课的特殊教学背景。这节课中,我和学生有这么一段对话:

师 于是,有几个问题终于浮现出来了。人必须面对的几个问题。高更有幅画——我们从哪里来?我们是谁?我们到哪里去?

(PPT展示:高更揭示的是人类整体的命题,但是每一个个体不也面对这样的命题吗?被随意抛掷到这个路上的人们特别想知道:我从哪里来?到哪里去?我是谁?但是显然这个世界还没有现成的答案。于是他就找啊找啊找……)

师 这3句话和我们的课文存在着某种对应关系吗?

(学生思考。)

师 我们从哪里来?

生 家在哪里?

师 我们往哪里去?

生 (齐)前方在哪里?

师 我是谁?

生 (齐)在路上。

师 “我是谁”和路有什么关系?那就是人在旅途上不断地展开自我,实现自我。

如果我不是曾经一段时间几乎每天从高更的这幅画旁边经过,我不可能想到用这幅画的标题作为引导学生理解课文主旨的辅助性材料。对于其他教师而言,他们可能会对西西弗斯的故事与文章主题的相似有更深入的理解,可能会非常擅长摄影甚至去过印度,可能对曹文轩很有研究甚至认识他本人……

这样的可能性很多,这样的例子很多,任何一位动用自己的“一桶水”,动用自己的全部经历、见识和思索来备课和上课的教师,都会有类似的体验。这就是教学背景的意义所在。

学生当堂提问加上教师即时反应构成了一堂课的初始情境,也是一堂课最重要的情境,这一情境决定了一堂课教什么与不教什么的大致分野。这堂课上,由于文本已经将人的“悲剧性实质”描述得非常清楚和集中,我未料到有学生揣摩出另外的意味来,而且颇有见地。这位学生说:“我认为这个文章里还讲到了,人类不得不流浪。所以我认为苦旅没有任何准备就开始了,是一个人孤独的旅行。”于是,我临时组织学生就“抛”的感受进行交流,并点出在这个意义上这个词的由来——

师 但是刚才最后一个同学讲得很好,你连这样选择的机会都没有。人是怎么进入这趟苦旅的?作者用了一个词——

生 (齐)抛。

师 “抛”字给你怎样的联想?

生 我觉得是一种不讲理由的,很粗鲁的。

师 理由——这个说法值得注意!还有吗?

生 人无法做出自己的选择,无法去反抗。只有被迫接受。

师 这个“抛”啊,第一个这样用的不是曹文

轩,提出“语言是存在的家”的海德格尔就曾经用“抛”来刻画人生……既然“抛”是被动的,那被抛来干什么的?被抛来后该去哪儿?他(她)就不一定能解释。

我相信,这一环节的展开,使学生包括我自己对作者所说的“人的悲剧性实质”,都有了更为直观和深入的理解。

此次论坛活动的主题是“苏派语文教学智慧”。虽然我的教学实践距离“智慧”非常遥远,但我感觉到,教学智慧更多时候不是精心设计的东西,而是由一种具体的教学背景和课堂情境所催生的瞬间的灵感。这种灵感往往是突现并易逝的,不可复制和难以再现的,因为教学背景和课堂情境总是具有特殊性的,总是在实时流变着的。同样,一篇课文究竟教什么,有相当的程度和部分是因人而异、因课而异的。这在给教学内容和教学过程带来不确定性的同时,也带来更多生动、亲切、有人情味儿的東西。

这次执教《前方》,我有太多该实现而未实现的东西,有太多不足之处正在反思。好在课文无非是例子,还有改进的机会。

参考文献:

[1] 于漪. 于漪语文教育论集[M]. 北京:人民教育出版社,1996