



语文教师 的 八节必修课

YUWEN JIAOSHI DE BAJIE BIXIUK

刘 祥◎著

语文教师的八节必修课

刘 祥 ◎ 著

 中国轻工业出版社

图书在版编目(CIP)数据

语文教师的八节必修课/刘祥著. —北京: 中国轻工业出版社, 2012.7

ISBN 978-7-5019-8758-0

I. ①语… II. ①刘… III. ①语文课—中小学—
教学参考资料 IV. ①G633.303

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第067687号

总策划: 石 铁

策划编辑: 孔胜楠

责任终审: 杜文勇

责任编辑: 孔胜楠

责任监印: 吴维斌

出版发行: 中国轻工业出版社(北京东长安街6号, 邮编: 100740)

印 刷: 三河市鑫金马印装有限公司

经 销: 各地新华书店

版 次: 2012年7月第1版第1次印刷

开 本: 710×1000 1/16 印张: 17.50

字 数: 186千字

印 数: 1—5000

书 号: ISBN 978-7-5019-8758-0 定价: 35.00元

读者服务部邮购热线电话: 400-698-1619 010-65125990 传真: 010-65288410

发行电话: 010-65128898 传真: 85113293

网 址: <http://www.wqedu.com>

电子信箱: wanqianedu@yahoo.com.cn

如发现图书残缺请直接与我社读者服务部(邮购)联系调换

120210Y1X101ZBW

推荐序一

让语文成为一种精神

接到刘祥老师的书稿《语文教师的八节必修课》那天，是农历壬辰年二月初二，民间称之为“龙抬头”的日子。这是一个好征兆，似乎预示着这部来自教学一线的书稿，既能助作者实现蛰龙抬头、腾飞九霄的宏愿，又能为万千一线语文教师提供教海搏浪、龙宫探宝的力量。这样的感受，不是我故意夸大其词，而是我读完这本书稿后的由衷感叹：语文原来可以设计得如此精巧、大气。

结识刘祥老师最早是在我组织的第一届全国“新语文教学高峰论坛”上，当时他的谈吐和参评论文就给我留下了深刻的印象。有缘的是，我二度承担“国培计划”^{*}（2011）全国中小学骨干教师研修项目浙江师范大学高中语文班的管理和教学任务，他被民主推举为学习班长。此时，他扎实的语文教学与研究功底发挥了极大的作用。他撰写的文章、编辑的通讯受到了一致好评，在他的身上，我看到了“国培计划”学员们共同具有的勤奋好学、严谨执著、勇于担当的优秀品质。

作为一名普通的语文教师，刘祥在此专著中所体现出来的系统性的思考和创造性的探究更令我感佩。如果说，“国培计划”期间，刘祥老师在《荷塘月色》展示课中呈现出的举重若轻的文本驾驭力，以及行云流水般的课堂掌控力，仅只能够呈现出他的文本深度解读能力和娴熟的语文教学技艺，

^{*} 其全称为“中小学教师国家级培训计划”，是教育部、财政部于2010年开始实施的旨在提高中小学教师特别是农村教师队伍整体素质的重要举措。

那么，这部专著中蕴藏着的关乎生命、成长、个性等学生主体健康发展需要的理性化认知，则较为全面地揭示出刘祥老师心目中的语文教育观。在刘祥老师的心中，一切语文活动，倘若不能和学生的成长需要建立起必然的关联，不能满足学生终生健康成长的价值诉求，便算不得真正意义上的语文教育。这样的语文观，和当下社会中过分看重考试成绩的狭隘教学观相比，显然更有利于学生和教师的共同成长。

我与刘祥老师的再度深交，是在黑龙江省大庆市大庆实验中学。应大庆实验中学之邀，我去作讲座，刘祥老师去开设展示课。刘祥老师和大庆实验中学的一位老师授课后，则由我给两位老师的课堂教学做点评。通过他的授课、说课，以及宾馆里的畅聊，我能够感受到他的“背叛”与“颠覆”。身为高三毕业班的语文教师，刘祥老师没有把工作重心倾斜到对高考分数的无止境追逐中，也极少从应试技巧的角度探究语文学科教学中的各种问题，而是始终将语文教学和学生的成长需要紧密联系起来，将语文学习和滋养生命结合起来，这样的认知与行动，在应试洪流日趋猖獗的高中领域，无疑是一种颠覆性的背叛。我不知道刘祥老师为了这样的背叛与颠覆，是否在一些名利上做出了牺牲，但我相信，肯定会有许许多多的压力，从社会、家长、学校、同伴等角度一起作用于他的肩头。倘若没有“吾志所向，一往无前”的精神品质，没有对语文教育美好未来的坚信，没有对语文教师的教育良知的坚守，他又如何能如孤独的荷戟之卒，纵使遍体鳞伤，依旧敢于奋力前行？正是在刘祥老师以及诸多如他一般奋勇前行的探索者和实践者的身上，我看到了语文教育的希望。

这本《语文教师的八节必修课》，我更乐意于将其视做一线语文教师的八种修炼。除最后一课的作文教学外，其余七课的内容，分别围绕着备课、导入、初读、细读、研读、拓展、总结等语文课堂教学七个环节而展开。在这些貌似平常的教学环节中，刘祥老师从大语文教学理念出发，依照语文学科课程目标的要求，结合语文学科体系建设的构想，高高树立起了语文学科教育的“人”的旗帜。刘祥老师倡导在语文教学中让生命在场，主张在语文教学中大胆引进质疑的声音。在他的思想深处，所有的语文课



堂，都应该是温度、宽度、深度的有机结合；所有的语文活动，都应该能够直抵文字背后隐藏着的生命。他总是在变换着视角，更加客观冷静地解读文本和教参；他总是以朝圣的心态，虔诚地对待语文教学的每一个细节问题。他这样想、这样做，并且渴望着唤起更多的人与他一起去想、去做，他总在终日的劳碌之后，利用每一个深夜，将自己的思考凝聚成一行行的文字。这些文字，是他的思想，更是他对语文教育的痴心。

现在，这部18万余字的书稿，静静地展开在我的眼前。我在品读每一行文字的同时，也在感受着一颗心的有力跳动。在这颗心的跳动声里，我依稀听到一种生命的呐喊，正透过现实的层层重压，从课堂上、文章中迸发出来。这样的呐喊，宛然便是初春的雷声，它在召唤着绿色与希望，激荡着热情和勇气。

探索，实践，思考，成长……语文教学的土地，无论肥沃，无论贫瘠，总会有一些顽强的生命，乐意于栉风沐雨，披荆斩棘。这些被世俗称其为“带着镣铐跳舞”的一线语文教师，这些不折不扣的教育理想主义者，就这么年复一年、日复一日地辛勤耕耘在教育的大地之上。他们春种秋收，劳心劳力，不是为了换取尘世的功名富贵，而是为了眼睛中的生命、心灵中的理想，以及年轮中的实实在在的成长。

毫无疑问，刘祥老师是当代语文教师队伍中的佼佼者，然而，他在近三十年的教学生涯中，却很少获取过耀人的荣誉。但正是这样一个对日常的人情世故知之甚少，一谈起语文教育却两眼放光、口若悬河的中年教师，竟然奇迹般地保存着初上讲台时的那份天真、单纯甚至好奇。在这本书中，他坦陈自己课堂教学中的得与失，既为一些失败的课而长久懊恼，也为一些成功的课而沾沾自喜。他总是希望所有的学生都能够从他的课堂上汲取到尽可能多的生命养分，他甚至幻想能让每一节语文课都成为学生生命中的必须。若非有赤子之心，他又岂能过了不惑之年，却仍然在大大小小的疑惑与探求中惊喜地成长着？

作为这本书的最初阅读者，我以为，《语文教师的八节必修课》所张扬的，是这样一些教育理念：一方面，语文教师应竭尽所能地修炼自己的课堂，

让课堂成为人类崇高精神的栖居地；语文教师应在成就学生的生命的同时，也成就自己的生命与成长。另一方面，语文教师要有明确的语文课程意识，要注重对语文教学艺术的探究，要善于培养学生的思辨能力，要把语文课当做语文课来教。语文教师，只有落实了这两方面的目标，才能真正称其为优秀。

最后，祝愿刘祥老师在语文教育的道路上越走越远；祝愿所有的语文教师如刘祥老师一样，在语文教育教学的天地中纵横出一方属于自己的土壤；祝愿语文教学的又一个美好春天早日到来。

浙江师范大学教授 蔡伟

2012年2月28日

于浙师大西泽花园



推荐序二

我即语文

“我即语文。”

这是我非常尊重的前辈陈日亮老师的话。

读着刘祥大哥的书稿，脑子里蹦出来的就是这句话。

其实，这句话后来很快变为了另一句：

我即教育。

我已经连续读了刘祥大哥的三部书稿了：《跟语文一起散步》、《语文教师的八节必修课》、《青年教师的心灵成长之旅》。

沉浸在深深的共鸣之中。感慨、赞叹、激动、沉思……

我很惊异。刘祥老师其实还不算太老，对男子而言，也不过正在壮年，按照世俗开玩笑的话说，是生命的花骨朵儿刚刚开放呢。但是，他何以有那样的胸怀、视野、眼光来构建一个系统——那是对语文、对教育的整体关照。不是零敲碎打式的，而是俯瞰式的；不是感想式的，而是理论研究式的。

《青年教师的心灵成长之旅》和《语文教师的八节必修课》两部书稿，我反反复复地看了好几遍。

现在，能够让我反复看的书已经很少了。当今世界上最喧嚣的不仅仅是人，更是文字。之所以沉迷在刘祥大哥的文字中，一是他所描述的，几乎全是我的心路历程；二是我很好奇他怎么有能力全部用理论性的语言来表达自己的思考。这是我的弱项。我是个重感性表达的女人，常常苦恼于自己文字的深度和准确度。离开了抒情和煽情，我几乎什么都不能写。所以，

对一切冷静的文字，我都心怀敬佩。因为我知道，冷静的背后，是经历，是思考，是沉淀。

而刘祥大哥的经历、思考和沉淀，让我如此熟悉，又如此向往。我的表达虽不能至，但心向往之啊。

对于刘祥老师能够在远未到知天命之年就拿出这样系统和理性的文字，作为同行和兄弟，我真的都要击节叫好。这难道不是源自于对生命的热情，对自我的自信，和对教育、对语文的深刻的悲悯情怀吗？

宗璞说：“我写，因为我有；我写，因为我爱。”

特别想提一提的是我从这本书的字里行间感受到的刘祥大哥的教育教学自信力。教师的专业成长其实不过是培养教育自信力的过程。这个过程漫长、艰难而美好。刘祥老师说他用整整五年的时间走出了“虚无”的状态。我其实也是。走出对自我的怀疑，冲破倦怠感，不断走向更新的自己几乎是每一位老师成长的必由之路。心灵的成长有多么艰险，这条路就有多么艰险。所以，许多的教师朋友都在这条路上“阵亡”了。我们要走下去，需要自己的力量，也需要外在的支撑力量。而刘祥大哥的文字，我以为，乃是献给这些跋涉在心灵修炼之路上的朋友们的最好的礼物。语文人要互相温暖，教育人要互相给力。刘祥大哥从自己先做了起来。

再赞一赞可爱的刘祥大哥，你告诉我一个道理：

要自信些，再自信些！

我即语文！

我即教育！

我即专家！

北京市人大附中西山学校 王君

2012年3月16日晨于北京



前言

语文教师的教学功能定位

语文学科与其他学科的最大差异，在于语文教学在“怎么教”之外，还存在着一个更为重要的“教什么”的问题。“怎么教”关注的重点，是教师的教法运用和学生的理解接受是否高度吻合，是教师的教学是否能够激发起学生对语文学科乃至语言文化的热爱之情；“教什么”关注的重点，则是如何围绕语文学科的课程目标精心安排学段目标、单元目标、课时目标，从而使语文教学能够始终围绕着学生的生命成长需要和语文学科体系化建设的大框架健康运行。对于“怎么教”，早已经有太多的专家学者从各个层面、各个角度展开探究；对于“教什么”，当下则只有少数学者在努力地从事课程论的角度进行着探索。

受“教什么”和“怎么教”双重因素的制约，在一线语文教学实践中，便有许多盘根错节的关系需要理顺。这些关系，包括了如何处理作为教材的课文和单篇文本的关系、如何处理文本最大价值和课程价值的关系、如何处理课堂教学中教师的分析解剖和学生的自主学习的关系、如何处理教材学习和拓展迁移训练的关系等。只有理顺了这些关系，理清了教师和学生在这其中应有的位置并应采取的学习措施，才能促使语文学科教学跳出“少慢差费”的怪圈，走向科学高效的境地。

理顺这些关系，需要学会舍弃、学会隐藏，需要对教材、教师、学生、文本作者及教材编者五方面进行教学功能定位。在这个定位中，教材、文本作者及教材编者属于甲方，学生属于乙方，教师则是沟通甲乙双方

梁和纽带。教师将作为教材构建要素的课程目标、作品意义、作者意义、编者意义和各种语文知识，通过一定的教学活动，引领学生有选择地学习、鉴赏、探究，既帮助学生建立起应有的语文知识体系，又引导学生理性地接受来自作品意义、作者意义的文学熏陶和思想浸染，更组织学生和文本展开深入的对话，并在对话中，对文本内容进行多元审视，祛除部分教材中隐藏着的认知遮蔽，将“人”的旗帜插上语文学科教学的山头。在此一过程中，教师的个体学养和教学技能，便如农夫引浩瀚湖泊之水灌溉饥渴的庄稼时挖掘的沟渠。沟渠太狭窄，浩瀚之水无法快速注入庄稼生长的土地，庄稼便难以获得生命成长所必须的充足水分；沟渠过大，引进的水量过猛，又会冲走了肥料，冲毁了良田，反而减少了收成。

于是，我们便可发现，语文教师对于自身教学功能的准确定位，将是其把握这沟渠的宽度和深度的一个重要物理依据。只有做到了既保证水源充足，又不形成内涝、不流失了养分，才能最大限度地服务于庄稼的生长。

遗憾的是，这沟渠的宽度和深度，永远无法形成全国统一的标准。甚至每一条沟渠的宽度和深度，都应该是独一无二的，都应该无法移植到另一块农田之上。这是因为，尽管上游的水源可以相同，庄稼的生长属性却不相同，土地的属性也各有特色。倘若不顾及这些，而是一味以整齐划一的标准相要求，就只能对一些庄稼的成长构成伤害。

所以，语文教师的教学功能定位，只能从宏观框架上进行形而上的诠释，无法将其具体细化为科学数据和规范操作流程。即使是宏观框架上的解读，也无法单刀直入、开门见山，而是需要迂回包抄，先解决外围的诸多思维障碍，最后才能抵达内核。

一、语文应该教什么

让我们首先把视线转到一组无法绕开的外围概念上：教材的作者意义与编者意义。

教材中的任何一个文本，都是作者意义、作品意义、编者意义与读者意义的综合体。其中，作者意义、作品意义往往呈现一种状态，传递一种

思想,把“是什么”、“应该如何”等生存哲学传达给读者;而编者意义与读者意义则常常在于探究其“为什么”和“怎么样”,即作者为什么要这样表达,具体是怎么样表达的。“是什么”、“应该如何”相对感性,“为什么”、“怎么样”较为理性。

在日常语文教学中,许多教师将教学重点锁定在对作者意义或作品意义的分析、挖掘上,把一个又一个的“是什么”、“应该如何”强力灌输给学生,却漠视了编者意义对课程教学目标的具体要求,漠视了对“为什么”、“怎么样”的深入探究,更未能将这样的探究,纳入到成体系的语文学习活动中。

只以作者意义或作品意义的分析、挖掘为主要内容的语文教学,其最大弊端,在于课时教学目标的随意性,极易导致语文教学的“去语文化”。因为,无论是文学类文本,还是一般性的实用类文本,作者的创作意图,都不在于传授语文知识、培养语文能力,而在于传达自己的思想,抒发自己的情感,展示自己的见解。比如,《景泰蓝的制作》的作者意义在于介绍并弘扬祖国传统工艺;《逍遥游》的作者意义在于宣扬一种超越时空的绝对自由观;《祝福》的作者意义在于借祥林嫂这样的典型形象,再现辛亥革命前后的中国现实。

当这些作品被教材编者纳入课文之后,这些文本在作者意义与作品意义之外,也就多了一层至关重要的编者意义。文本的编者意义,在绝大多数情况下,其重点并非指向作品的主题意义与教化功能,而是指向对作品内容的分析、鉴赏及探究等活动,指向围绕着这些活动而养成的阅读、鉴赏、探究以及写作能力,指向由此而培养起的健康人格心理。为了实现这样的教学目标,教师必须依照学生的生理年龄和心理年龄特点,结合学生的终生发展需要这一学习终极目标,合理确立不同学段、不同年级及不同单元中所选课文的教学内容。语文教师要善于对纳入教材中的文本材料进行教学资源的分解,要能够依照不同学段的不同教学要求,结合不同的语文知识和语文能力训练目标,灵活取舍文本材料中的相关信息,使原本内涵丰富的文本材料,转变成某些知识、技能、情感、态度及价值观的必要载体。

也就是说,当《景泰蓝的制作》等文本被编者纳入教材后,它们的主



要价值，便不再是作者试图表达的那些内容，而仅只成为了一种语文知识、语文技能或某种情感、态度及价值观的客观呈现形式。对课堂教学而言，通过师生互动的方式，引导学生在主动学习中了解工艺流程介绍类文章的谋篇布局的知识，了解说明类文字准确精炼的语言表达技巧，与了解景泰蓝制作的工序、了解祖国传统工艺品的艺术价值等，便都成为了语文学科教学中不得不关注的信息点。语文课堂，就是要让这些能够体现出语文知识与技能体系化发展规律、能够传承某种思想与精神、能够培养某些意志与品德的编者意义最大限度地彰显出来，让文本材料的作者意义和作品意义通过语文的方式表现出来。

在文本的作者意义与编者意义这两个概念间，文本的作者意义是确定的，编者意义却具有非确定性。同一个文本，放在不同学段的教材中，或者不同版本的教材中，其编者意义便会发生较大的变化。另外，文本的编者意义，也并非只指向正在使用的教科书的编写者赋予文本的教学意义，还指向一部分勇于在教学实践中重构教材体系的优秀教师赋予文本的教学意义。优秀的语文教师，应该具有二次开发教材的能力。在经过二次开发后的教材中，原教材的编者意义，必然要被优秀教师为该文本确立的编者意义所取代。

理顺这一对概念在日常语文教学活动中的关系，其实就是理顺了语文学科“教什么”的问题。作为一门独立存在的学科，语文当然应该具有自身鲜明的学科特点。语文学科固然需要以具体而完整的文本为载体，培养学生阅读鉴赏文学作品的能力，更需要通过文本中蕴藏着的丰富的语文知识和博大深邃的思想，帮助学生建立起应有的语文学科知识体系和基于“人的健康成长需要”的思想成长体系，使学生通过系统的学习，在听说读写诸方面养成灵活运用母语分析问题、解决问题的能力，在情感态度价值观方面确立起必要的公民意识和求真、向善、爱美的良好品质。也就是说，语文学科教学，终究应该以贯彻落实课程目标为宗旨，在课程目标的引领下，以教材的编者意义为纲，串联起教材的作者意义、作品意义。

在当下的语文教学中，绝大多数的教师，并没有建立起自身应有的学

科体系，面对一篇文质兼美的课文，便舍不得丢弃其中的任何一个内容，往往从头至尾事无巨细地详加分析。此种做法，表面上看，是实现了该文本的价值最大化。放到数年一贯制的语文教学体系中，则会发现，在舍不得丢弃的内容中，有一部分，早已在前面的文本中学习过；另有一部分，超过了当下学生的理解力，应该留给未来的某个阶段学习；只有剩余下的这部分，才是当下应该学习的。现在，人们常常诟病语文教学“少慢差费”，根源正在这里。

二、语文应该怎么教

再来看“怎么教”的问题。如果说“教什么”突出的是目标与方向，“怎么教”强调的，就是理念与技巧。而在理念与技巧之间，理念的重要价值，显然远大于技巧。

语文教师应该如何教语文呢？或者说，语文教师应该如何确立自己在课堂上的身份？如何给自己一个科学合理的教学功能定位？需要从以下四个方面展开探究。

1. 是谁在解读课文

无论何种风格流派的语文教学，都离不开对教材文本的合理解读。常规状态下，语文教学中的文本解读，自然应该以学生的阅读、理解与领悟为教学课时目标，以学生在教师帮助下所能够达到的理解深度为教学重难点。

然而，在现实的教学环境下，在语文课堂上占据文本解读强势地位的，却总是教师。平庸的教师，以教参为武器，一切在教参划定的圈子内运行，不愿更不敢把文本解读的主动权交给学生，唯恐课堂出现无法驾驭的第二种声音；优秀的教师，则多偏爱用自己的个性解读取代教参内容，以教师专业阅读的深度而划定学生阅读理解的范围和程度；至于数量更为庞大的应试型教师，则又偏好于将任何文本分解为一个个具体的考点和考题，先由教师将文本依照考纲设计成若干个具体的简答题，再组织学生逐题完成对信息的筛选、分析、理解、探究。

在这三类教师的课堂上，学生都处于被动接纳的位置上，没有主动思考的权利，更没有主动发现的权利。如此，学习便因为缺少了主体的积极实践而丧失了探究与发现的乐趣，长此下去，语文之花自然会日渐枯萎。

真正满足于学生成长需要的文本解读，则要求教师必须合理处理好“隐”与“显”的关系。在文本解读之初，教师必须学会“隐藏”。既要自身隐藏到文本的深度与多元解读过程中，广泛吸纳包括教参在内的诸多解读观点，又要通过必要的预习作业，让每一个学生都自觉进入文本解读情境之中，去积极地发现问题，寻找解决问题的方法和答案。应该说，这一过程，是师生各自阅读的过程。在这一过程进行中，师生双方互不干涉。当然，教师的阅读，实际上是为了引导学生走向理性阅读做准备。

此一环节中学生与文本的多元对话，是学生自主解读文本时至关重要的一个内容。一般情况下，对话需要围绕鉴赏、质疑、探究等环节展开。对话要能够体现出学生对文本理解的角度与程度，能够展示出学生此时此地的理解力与思维习惯。

进入具体的课堂教学过程，教师的主要功能，则是呈现学生与文本对话中形成的那些既紧扣课时教学目标、又有利于激发思维的问题，并借助这些问题，组织起课堂的有效合作探究活动。此时的教师，在合作探究活动顺畅进行时，便隐身幕后，适时推动活动朝向深度与广度发展。而在活动遭遇阻滞时，则走上前台，以自身的专业知识，在关键处予以适当点拨，帮助学生跨过思维的障碍物。完成此任务后，则又隐身幕后。

需要注意的是，当学生对文本的解读因思维力的局限而出现明显的低幼化倾向时，教师绝不能越俎代庖，直接采用灌输式把自己的观点灌给学生。但教师也不应该听任学生在低幼的“胡同”里盲目折腾。这时，教师就必须在教学中适时引入一些可资互文性解读的简单文本，引导学生换个角度思考问题。这里的“显”，无法省略。

例如，学习《沁园春·长沙》时，学生对“怅寥廓，问苍茫大地，谁主沉浮”一句的理解存有疑问。该句中的“怅”，涉及非常复杂的历史背景，而这，又是不了解此段历史的人无论怎么讨论也解决不了的问题。因而，进行该

环节探讨时，教师就必须将1924—1925年党内权力斗争的相关史实引入课堂。此时，教师的“显”，是为了更好地“隐”服务。而这种“显”，也是必须建立在备课时广泛深入钻研教材的基础上的。

2. 导向结论，还是导向疑问

学生在预习作业中呈现出的思考与发现，决定着课堂教学内容的重难点，也影响着课堂教学目标的确立与贯彻。这些思考与发现，在被教师引入课堂进行对话时，自然需要经过教师的主动筛选。筛选的标准，不是教师的喜好，也不全部决定于问题本身，而是决定于教学目标。

当教师依照课时教学目标的需要将一定量的问题引入课堂进行对话交流时，又一个难题便摆在教师面前：导向结论，还是导向疑问？在一般性的阅读教学模式中，教师常常善于一锤定音，或是将各种争议硬性统一为自身的一家之言，或是用教参观点对质疑争论盖棺定论。而新课程理念下的课堂对话活动，则力主借助教师的点拨、引领，在解决一些基本知识、基本技能的前提下，将一些质疑争论导向更深远层次上的疑问。

教学《长亭送别》时，有学生在预习作业中对崔莺莺的所谓反封建礼教的个性产生质疑。这位学生认为，崔莺莺的所作所为都是背着老夫人进行的。这说明她自己 also 认为自己的行为不合礼教的规矩。倘若她真的是一位反封建斗士，那么，她就应该光明正大地追求自己的爱情。

这个质疑，对于认识崔莺莺这一文学形象很有价值，对于在更深程度上理解《西厢记》，也有积极的帮扶作用。于是，课堂上，这一问题，便成为一个对话的焦点。一部分学生，从手头的各种教辅资料出发，力主崔莺莺的反封建斗士形象；另一部分学生，则从人的天性出发，认为崔莺莺对张生的爱，仅只是年轻人的青春萌动。双方争来辩去，谁也说服不了对方。

面对这样的思考与困惑，教师当然不应该轻易给出自己的结论。如何解决这一问题呢？这就需要把问题导向新的疑问之中。于是，便有了这样几个问题，进入学生的大脑中：

(1) 崔莺莺为什么不敢在老夫人面前表明她不愿意张生赴京赶考？她真正惧怕的是什么？

(2) 把时钟往前拨一年,那时,如果某人给崔莺莺讲述一个类似《西厢记》的故事,并让崔莺莺评价故事中的女主角,她会怎么说?

(3) 把时钟往后拨20余年,当崔莺莺成为了母亲,而她的女儿又上演了一出如她当年一样的戏剧,她会如何要求自己的女儿?

这三个问题,其实都无法形成标准答案。然而,正是在这样的导入疑问的过程中,学生会将将自己的思维置放在更为广阔的人性的立场上进行放飞。而这,实在是比提供一个标准答案重要无数倍的教学内容。

由此例便可发现,在理性的课堂教学中,教师对于课堂可能出现的各种质疑,不但要有准确的预设,而且要能够围绕质疑创设出众多足以将质疑引向更为深刻的阅读时空中的新的问题情境。这种创设新情境的能力,正是语文教师必须具备的能力。

3. 引进相反的声音做什么

阅读的过程,便是质疑的过程。很多时候,为了将对话推向深入,使学生能够跳出感性解读的小圈子,从理性认知的视角客观公正地认知事理,就需要在教师适时点拨时,引入一些相反的声音进入课堂。这样的拓展延伸,是语文学习的必然,是使文本阅读“走进生活”、“走进文化”的必然。

然而,“引进相反的声音做什么呢?”却是语文教学中值得探究的一道难题。一部分教师从“去蔽”的需要出发,在课堂上大量引进相反的声音,用来充当批驳现行教材中部分非“人文”内容的工具,亦用做自身立论的证据。此种以解构现行教材中的“伪圣思想”、“虚假道德倾向”为最主要教学目标的人文课堂,在实际教学中,倘若只是以教师的强势灌输,把来自教师自身的文本深度解读成果硬性塞给学生,而学生则只是处于一种被动洗脑的状态中,那么,这样的引进相反声音,虽对于开启学生的心智具有一定的价值,但显然距离学生在自主学习中主动获取人生经验还有一段距离。

也有一部分教师喜欢在课堂上引入一些相反的声音,用来映衬课文观点的“正确”与自身解读的“正确”。且不论这样的论证是否真正经历过严谨细致的逻辑推演,单从学生接受知识信息的方式而言,其引入相反声音的方式,和上面的旨在颠覆的引入一样,依旧体现着教师的强势灌输,无