

未来教育家文丛

朱益群 与崇思教育

ZHUYIQUN
YU CHONGSI JIAOYU

朱益群◎著



教师和学生教与学的整个过程中

始终处于“思考”的状态

教师和学生通过教与学

始终在向“思想”这一理想境界进军

优秀的教师，善于将教学行为坦露于深思熟虑的阳光下

植根于学生情感态度价值观的绵远辽阔的大地之上



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

未来教育家文丛

朱益群 与崇思教育

ZHUYIQUN
YU CHONGSI JIAOYU

朱益群◎著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

朱益群与崇思教育 / 朱益群著. —北京: 北京师范大学出版社, 2014.5

(未来教育家文丛)

ISBN 978-7-303-16907-8

I. ①朱… II. ①朱… III. ①中小学—教学研究
IV. ① G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 176223 号

营销中心电话 010-58802181 58805532
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com>
电子信箱 gaojiao@bnupg.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com
北京新街口外大街 19 号
邮政编码: 100875

印 刷: 北京京师印务有限公司
装 订: 北京中印联印务有限公司
经 销: 全国新华书店
开 本: 170 mm × 240 mm
印 张: 14.5
字 数: 270 千字
版 次: 2014 年 5 月第 1 版
印 次: 2014 年 5 月第 1 次印刷
定 价: 29.00 元

策划编辑: 李 志 责任编辑: 鲍红玉 李 志
美术编辑: 纪 潇 装帧设计: 纪 潇
责任校对: 李 茵 责任印制: 陈 涛

版权所有 侵权必究

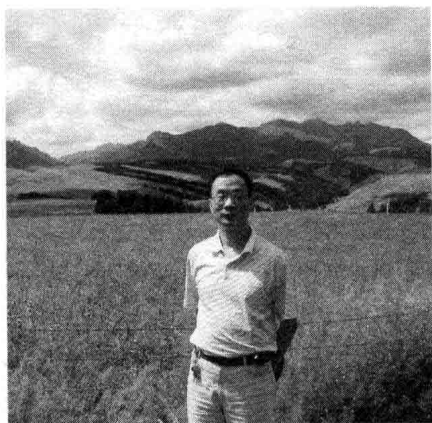
反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825



朱益群

朱益群，男，生于1962年，浙江嘉兴人。浙江省特级教师，中学高级教师，海盐县教育局教研室教科员，浙江省中小学名师名校长工作站初中语文工作室导师。先后被评为嘉兴市科研标兵、嘉兴市学科教学带头人、嘉兴市教坛新秀、嘉兴市“双高课”一等奖获得者、嘉兴市首批名教师、嘉兴市新世纪专业技术人才培养人选、浙江省教科研先进个人、全国中学生文学社优秀指导教师。

朱益群从事初中语文教学20多年，《默会知识与语文感悟能力》《本义追溯及其在古诗词教学中的意义》等70多篇论文在全国、省、市级公开刊物发表（或获奖），多篇论文收入人大报刊复印资料《初中语文教与学》，主持或参与省、市、县级课题10多项，获浙江省“九五”期间重大科研成果三等奖、浙江省教育学会优秀调研课题三等奖、嘉兴市人民政府基础教育成果二等奖等多项。

序

思想源于积淀

朱益群老师是我非常敬佩的语文特级教师。他学养深厚，能诗善文；长期坚持在一线教学，对文本解读有真知灼见，对课堂教学能运筹帷幄，真正做到以学定教；对教学研究孜孜不倦，成果丰硕；对年轻教师倾力提携。去年下半年，北京师范大学出版社《未来教育家文库》的编辑约我们单位推荐撰写丛书的特级教师人选，我即刻联系了朱老师，他欣然答应。今年10月底，朱老师送给我这本《朱益群与崇思教育》的电子书稿，我有幸成为该书的最早读者。虽然没有一段完整的时间一气读完，但在一个多月时间里断断续续的阅读中，我看到了朱老师几十年教学生涯中积淀下来的教育思想和精彩课例，收益颇丰，也进一步认识到了朱老师从一个普普通通的教师发展成让人敬仰的优秀特级教师的思想历程。我们阅读《朱益群与崇思教育》，不但要注意深刻理解朱老师的教育思想、教学理念，仔细观摩朱老师精心设计的课例，还要注意学习朱老师在专业发展上执着追求的精神。

首先，朱老师乐于学习。朱老师好读书，读好书。从本书有关朱老师的生活经历中可以看到，他阅读面广、阅读量多，其中深入钻研了以下几类书：经典的教育学和心理学著作、权威的学科教学理论著作、语言文学方面的著作，当然也阅读了大量扩大视野的“杂书”。广泛的阅读为教师的专业发展奠定了扎实的基础。尤其值得年轻教师学习的是朱老师充分利用各种培训、访学的机会，“零距离、全方位”地接受大师、专家的悉心指导，把参加培训当作最佳的学习时机，“始终怀着景仰、虔诚的心态，贪婪地吸收着教育的营养，热情地激荡着教育的智慧”。正是这种主动学习的精神，使朱老师的“理论水平、实践能力发生了质的飞跃”。“学习是教师专业成长的营养剂”，这是朱老师发自内心的真切体会。

其次，朱老师善于思考。朱老师身体力行着他的“崇思教育”，认为思维、思考、思想是教育教学的核心要素，其中“思想”又是最高的境界。因此，朱老师努力去唤醒学生，引导他们成为能够思考、能够思想的人。他透过语言形式，始终抓住“思维”这一核心，追求深入理解文本的内涵和教学价值，然后根据教学理念，把对文本的解读转化为教学设计，根据学生的初

始理解状态和未来发展需求，灵活实施教学策略。朱老师根据多年的教学实践，提出了“基于文本预解读的教学设计”这一模式，有效实现了从文本阅读到教学设计再到课堂教学实施的三级转换，其核心在于提高课堂教学的思想力和执行力。朱老师长期坚持踏踏实实的课堂教学科研，以常态下的“问题求解模式研究”和“理论应用模式研究”为主，遵循“问题即课题，教学即研究，成果即成长”的科研思想，践行“搞诚信的研究，搞实在的研究，搞科学的研究，搞有效的研究”。这种研究方式是值得我们学习的。而本书的教学理论和课例正是朱老师多年研究成果的精选。

再次，朱老师勤于积累。朱老师听课时做到“三多”“三记”。“三多”，即多观察、多记录、多思考。“三记”，即记老师，包括他的每一句话、每一个动作、每一个表情以及遇到意外时如何妥善应对；记学生，包括他们的活动、反应，尤其是即时生成的智慧火花；也记自己一闪而过的思维痕迹。这种听课方法，能够积累丰富的课堂教学细节，成为研究和改进课堂教学的素材。朱老师还长期坚持写教育博客，随时把自己对教育、教学的思考形成文字，公布于博客上。博客成为朱老师和其他教师随时自由研讨和交流教学问题的重要场所，也是朱老师平时随时记录和发表个人工作过程、生活故事、教学案例、思想观点的工具，经年累月的积累、扩充、整理、完善，就形成了一个丰富的教育教学资源库。朱老师之所以能在短短几个月时间里完成书稿，完全得益于平时写博客积累下来的大量材料。

最后，朱老师乐于提携后生。近些年来，各级培训机构越来越重视教师教学实践培训，经常安排一批一批的骨干教师跟随朱老师磨课；还有很多年轻教师慕名前去学习。朱老师都热情接待，精心安排，悉心指点。本书最后一章就记录了不少跟朱老师学习的教师的收获和感受。

我以上几点感受仅是抛砖引玉。仔细阅读本书的理论阐述，深入分析本书的教学课例，把理论和课例联系起来思考，读者一定会有更多的收获。

张孔义
2013年11月

目 录

C O N T E N T S

绪论 崇思教育 · 1

- 一、“崇思教育”的形成轨迹 · 1
- 二、“崇思教育”的内涵建构 · 4
- 三、“崇思教育”的基本特性 · 8
- 四、“崇思教育”的教学策略 · 9
- 五、“崇思教育”的实施条件 · 11

第一章 理解学生 认识自己——崇思教育的教育观 · 13

- 一、个性，一个不可忽视的教育因素 · 15
- 二、为学生量身定做 · 20
- 三、小心对待荷叶上的露珠 · 24
- 四、呼唤阳刚精神归来 · 29
- 五、寂寞于张扬之前 · 32
- 六、教师到底欠缺什么 · 34
- 七、成功也有捷径 · 38
- 八、增值教师博客的第十条军规 · 42

第二章 提升思想力 发展执行力——崇思教育的课程观 · 49

- 一、默会知识与语文感悟能力 · 51
- 二、打破个性解读的瓶颈 · 56

- 三、语文课堂教学的执行力 · 62
- 四、基于文本预解读的教学设计 · 69
- 五、课堂生成的价值判断与有效引领 · 74
- 六、点评，就为了学生发展 · 81
- 七、写作教学的前提与组合 · 86

第三章 在思想的课堂里呼吸——崇思教育的教学观 · 93

- 一、简约而不简单——《故乡》课堂录评 · 95
- 二、对崇思课堂的自觉追求——《湖心亭看雪》磨课实录 · 105
- 三、“实”而“活”——《两小儿辩日》课堂录评 · 118
- 四、从说明文中学什么——《生物入侵者》二次备课实录 · 129
- 五、充分展示思考的过程——《街角》《就是这一个》课堂录评 · 140
- 六、善于对教学进行诊断和预后——兼及《云南的歌会》课堂改进实录 · 154
- 七、综合性学习大有作为——兼及《到民间采风去》《话说千古风流人物》的活动实施 · 169

第四章 有思想的教师本身就是一门课程——崇思教育的教师观 · 179

- 一、青山遮不住，毕竟东流去 · 181
- 二、下水，增添语文教师的底气 · 195
- 三、野草，就是尚未被人发现价值的一种植物 · 206

附 文 · 210

- 一、叫一声“师父” · 210
- 二、走进特级教师（节选） · 214
- 三、恋上你的掌声 · 216

后 记 · 220

绪论

崇思教育

教育，从某种程度上说，是思想的载体与呈现。由此推断出又一个观点：教育，是引领学生运用科学合理的方法，去认识自然和社会事物中所潜藏着的思想以及正确使用言语等物质手段表述自己思想的过程。教育的核心始终是思想，除此之外，没有第二个核心。思想是支撑教师人格魅力的支柱。要达成这一目标，教师自身必须是有思想的，是善于思想的，是善于帮助学生学会思想的。离开了思想这一内核，任何教育不过是浮光掠影、舍本逐末。

正因如此，我积极提倡“崇思教育”，并不断探索，一以贯之，努力落实到我的初中语文教育乃至对学生的全方位教育上来。

一、“崇思教育”的形成轨迹

刚走上工作岗位，我对教育的认识还停留在很肤浅的层面上，受影响最深的要算“知识本位”论了。20世纪末，人类大踏步迈入知识经济时代，人们越来越发现知识产生的巨大效益，于是，“知识就是力量”的观念被普遍认同并根深蒂固起来。在

这种大背景下，教育也未能逃离这一旋涡，自觉不自觉地以“知识”为核心，教师一切的行为，包括讲解、练习与检测，都着眼于让学生知道“是什么”与“怎么样”，填鸭式、灌输式的教育方法应运而生，盛行一时，功利性抬升到了无以复加的高度。

追本溯源，“知识本位”的课程观和教学方法主要是建立在20世纪初期和中期的行为主义理论和目标分类学之上的，20世纪二三十年代，心理学家桑代克(Thorndike)把学习看作是条件反射的联系(S-R联系)，这种思想导致了对人类技能和行为的心理学研究，出现了分技能的分析。到了20世纪50年代，受斯金纳(Skinner, B. F.)的影响，教育实践更注重行为 and 任务(知识划分)的研究，布鲁姆(Bloom)的掌握学习促使了在教育实践上重视基本知识和基本技能的教育。可以说，这种观念至今仍在影响着很多学校里教师的课堂教学实践。

然而，“知识本位”导致学生无法实现“人的全面发展”，在教师居高临下强制性的压迫下，学生对知识只能机械接受而无法活用，进而养成终身受用的能力，沦为“知识容器”“两脚书橱”，如果遇到新的学习环境、新的学习内容，往往一筹莫展，举步维艰。“人们总是倾向于掌握更多的知识，掌握知识体系中分支的分支，这种‘全面狂’是过度强调教育的一种价值——以知识为目的，而忽视其他价值的结果”。即使“知识”本身，学生更多的是“知”而无“识”，“知”而不“识”。

我开始静心思考，怎样才能有效克服这一不利态势，使语文教育更加有效，学生学习更加有效？正踌躇徘徊，陷入迷茫困顿的时候，基础教育改革给一线教师带来了一种全新的理念，让我们看到了一方从未见过的语文教育天地。这就是语文教育界提出的“工具性与人文性的统一”，厘清了语文学科的基本特点，而且工具性是第一位的，是语文学科特质的决定性因素。章熊先生说：“准确地说，语文课所涉及的不是‘语言’，而是语言的运用。没有注意到二者的区分，是当前语文教学的弊病之一。”“语言的运用”就是指语文学科的工具性。既然存在“工具性”，必定包含了工具本身及人们运用工具所必需的载体、途径、标准、手段、方法等操作性元素。在这一理念的强力驱动下，教师纷纷从“知识本位”跳到了“方法本位”，关注程序、方法，“授之以鱼，不如授之以渔”也理所当然成为非常流行的说辞。实事求是地承认，从“知识本位”到“方法本位”确实是一次意义非常的进步，其价值在于两个“基于”，即基于知识本身固有的逻辑体系，基于学生实际运用能力的培养。于是我们看到，语文教育中出现了“方法传授”占统治地位的种种现象，如讲品读方法：一抓住重点词语；二关注重点句子，从结构上说，如首起句、总结句、过渡句，

从表达方式上说,如抒情句、议论句;三联系语言环境;四关注意目信息指向等。再如写作,则言必开头十法、结尾十法、过渡十法等。又如考试检测,则推行“标准化命题”与“标准答案”。凡此种种,不一而足。

其实,“方法本位”的盛行并非空穴来风,那是20世纪60年代以后认知主义学习理论流行并深刻影响教育的结果。认知心理学家主要从两个方面对人类的认知进行研究。一是研究大脑的构造,即头脑的构造如何?如格拉斯(A. Glass)等人强调头脑的结构特征和这些特征怎样组合以保证思维的过程:我们所有的神经能力——感知、记忆、推理等,组合成一个复杂的系统,其总的功能则叫认知。二是研究大脑的功能,即头脑怎样操作的?尼塞(U. Neisser)把认知定义为认识活动,即获得、组织和运用知识。这里重点在于信息在头脑里的流动。认知主义学习理论强调学生在学习时大脑内部的加工过程,即学生对信息的感知、输入、简约、加工、储存和使用的过程,提出了认知策略和策略教学的观念。所谓认知策略,就是用于完成学习任务的认知活动过程。所谓策略教学,是指通过教学提高学生对学习要求的意识,掌握和运用恰当的策略来完成学习任务,形成监控策略运用的能力。策略教学成了20世纪80年代西方教育研究的热门领域之一,是许多课程改革的又一个突破口。策略教学逐渐取代基本知识和基本技能训练而成为教学改革的新方向。策略教学的思潮对我国的影响,主要反映在课程设计和教学内容上重视学习方法的指导。

与“知识本位”一样,“方法本位”下的语文教育曾给很多人带来过惊喜。但无论“知识本位”论,还是“方法本位”论,都一直把目光投注在知识本身及其形式上,致命的缺陷——关注“学生”这一学习的主体——始终没有得到改变,对知识与方法背后的更深层面也没有实质性触及。更可悲的是,长期以来,教师和学生“表现出了明显的‘工具模式’,其内在的精神和心灵价值被严重地消解了,结果为社会培养了大批‘技能人’‘经济人’‘政治人’等单向度的异化的人,给人类社会的发展带来严重的负面影响,有些甚至是灾难性的”,“人被评判的标准只是他对知识的掌握,人的价值仅在于他掌握知识的多寡及在多大程度上利用自己所掌握的知识进行生产”,而最富人类灵性、最具语文本质的思想力却日益钝化与消亡。

鉴于以上观念和行动两方面坚持不懈的探索,我认为,语文教育并非完全排斥“知识本位”和“方法本位”,而需从“知识本位”“方法本位”再向前跨出一步,走向“思想本位”,即提升教师的思想力,发掘教学中的思想元素,以培养学生的思想力。这是语文教育的最高追求和最高境界。

“思想本位”的教育观,主要吸取了建构主义的学习理论。自20世纪80

年代以后，建构主义学习理论成为主流，该理论认为，学生的学习是运用已有知识经验来解释面临的新的知识，解释的过程就是建构新意义的过程。

建立在皮亚杰和新皮亚杰学派基础上的建构主义强调知识的个人建构，主要研究年龄与认知操作水平之间的联系，并以小规模和中等规模的训练研究来探讨改变认知操作水平的途径。在瑞士，新皮亚杰学派的心理社会发生学(智力发生的社会心理学，social psychology of intellectual genesis)也在探讨社会因素在总的智力发展中的作用，如同伴在学习情景中的交互作用。但新皮亚杰学派的结构主义者(structuralist)对于概念改变的机制和方向的看法上，和维果茨基学派存在很大差异。结构主义者们把社会交互作用看作是加速智力的自然结构发展的工具，而维果茨基学派则认为，认知能力只有在社会过程中而且只能靠社会过程来创造。

基于维果茨基理论的社会建构主义则认为，社会互动的过程可以帮助人们建构起个人本身并不具有的知识系统。知识最初存在于社会环境中，人们通过在社会环境中的互动作用，知识才被个体所内化。维果茨基关于自我和他人的交互作用、内化说、最近发展区等观点越来越受到人们的重视。例如，意大利学者蓬泰科尔沃(Pontecorvo)在比较了各种有关学习中社会交往效果的理论之后，认为维果茨基关于学校学习和发展之间的联系的看法是最合理的。法国学者布拉耶(Blaye)通过比较维果茨基理论和新皮亚杰学派二者在解释同伴在儿童解决问题中的影响的观点后，认为应该把两种理论结合起来思考。在芬兰，罗波(Ropo)按照维果茨基的最近发展区理论，研究了在课堂教学中师生的交往活动。荷兰学者西蒙斯(Simons)等人把维果茨基的学习和教学理论与当代元认知理论结合起来，形成了自我调控学习理论。他们认为，在大多数学习情景里存在着自我调控和他人调控，两种调控因素对学习效果的影响有很大的差别，理想的自我调控是学习者选择自己的学习目标并调整自己的学习活动以符合这些目标。自我调控在某种程度上是使自己成为自己的教师。

这些研究让我们认识到，学生要成为有能力的学习者，仅靠死记硬背事实知识和按部就班运用熟悉的程序都是不行的，还需要发展学生的思维能力。教学要以学生为主，以学定教，教师要引导学生积极主动地建构，有效组织学生进行深度互动，以促进学生对学习内容的深刻理解。而学生的主动建构、深度互动、深刻理解的核心基础就是有效的思维。

二、“崇思教育”的内涵建构

这里所提倡的“崇思教育”包含了三重基本意思。

(一)任何一项任务、一种策略、一个目标,始终立足于“思维”这个基本层面

何为思维?思维是对客观事物的间接的、概括的反映。人们在社会实践中反复接触客观事物,积累丰富的感性材料,进行由此及彼、由表及里、去粗取精、去伪存真的分析综合工作,从而对事物由表层的感性认识上升到本质的、规律的认识。思维是人们认识世界的最重要的方式,是智力的核心,智力的其他因素,如观察、注意、记忆、想象等都和思维紧密联系。

思维和语言的关系也是非常密切的。我们都知道,语言是思维的最重要的工具。语文作为一门学科,它的字、词、句、段、篇,听、说、读、写,都是思维的符号及思维符号的表达,蕴含着大量的思维信息。斯大林在《马克思主义和语言学问题》中说过:“语言是同思维直接联系的,它把人的思维活动的结果、认识活动的成果以及词和由词组成的句子记载下来,巩固起来,这样就使人类社会中的思想交流成为可能了。”

钱理群教授根据“四种能力与人的精神、思维发展的关系”,提出过一个新颖的分析框架:除“态度”和“习惯”的追求外,“听与读”应包括:(1)理解力与感悟力、审美力;(2)归纳力;(3)内化、扩大与深化的判断力、联想力、创造力、批判力。“说与写”应包括:(1)感知力;(2)正确运用语言文字表达自己的能力;(3)正确地与“他者”交流的能力;(4)自我审视、质疑的能力。显然,这一框架的建构指向了语文学习的基本层面——思维。

语文教育的内容主要有阅读、写作,无论是言语形式还是表现技巧,其实都是人们思维活动的物质化、外显化;信息的筛选、重组、提炼、概括和输出,都是演绎、归纳、创造性等思维活动的具体表现。从这个意义上说,对文本的理解,就是对文本中思维痕迹和思维内涵的把握,理解越到位,就越无限接近思维的实质。对写作而言,每一环节也无不贯穿着思维:观察需要敏锐的洞察力,选材需要准确的鉴别力,谋篇需要宏观的权衡力,立意需要深刻的穿透力,创新需要强大的创造力,这些力,一言以蔽之,就是一个人的思维能力。

(二)教师和学生教与学的整个过程中始终处于“思考”的状态

“学而不思则罔,思而不学则殆。”没有思考,绝不可能使教与学产生任何意义上的真正进步。如果教师满足于充当教材的代言人、传声筒,实行拿来主义,则只会画虎不成反类犬,自欺欺人,对文本、学生乃至自身都会缺乏应有的思考,教学目标日益急功近利,教学内容日益媚俗平庸,教学手段日益浮躁异化,教学行为中的思想文化气息日益弱化,仿佛一个患了多动症的

小孩一样无法安静，无法去好好思考一切教学行为的动机、前瞻与价值。事实上，很多教师往往关注近期利益，忽视长远规划，关注学习技巧，忽视文本的思想情感；关注显性利益，忽视内在的精神生长。不管感性体验，还是理性思辨，都无法给予适当的呈现与有效的传递。这对于提高师生双方的思考力将产生不了任何促进作用。因此，教师必须事先对整个教学进行全盘、深刻的思考，如学情、教材、目标、重点、难点、手段、媒介、评价与反馈等，才能有效保证教与学的高效率与高效益，好像园艺家建造园林，胸中有丘壑，方能盈寸之间闪展腾挪，豁显江山之神韵。“此地居然形胜，似曾小小兴亡”。

这里，我提出一种比较创新的教学方式，叫“预后教学”。

目前，“以学定教，先学后教”已成为一线教师普遍认同与积极践行的教学行为，其主要手段是“导学案”的编制与应用。然而，实施过程中，我们发现，“导学案”也存在着诸多弊端，如缺少对学习方向的总体把握，模糊了各个学习任务、学习模块之间的内在逻辑关系，缺乏基于前一学习诊断分析的持续发展，较难融入实际教学活动，在某种程度上成为课后作业的前置，加重了学生的学习负担。那么，我们能否逆向思考，去关注教与学的现实状况和未来趋势，从而改进教与学的行为呢？

于是，我借鉴了一个医学概念，叫做“预后”，即指预测疾病的可能病程和结局。它包括判断疾病的特定后果（如康复，某种症状、体征和并发症等其他异常的出现或消失），也包括提供时间线索（如预测某段时间内发生某种结局的可能性）。预后通常与诊断有关。根据诊断要点，做出明确判断，是正确预后的第一步。大部分的预后判断依靠个人的实践经验或者阅读大量有关确诊个案的随访文献、理论著作。根据预后原理，我认为，师生对一定时段内的教与学进行观察、诊断，寻找原因，在此基础上，积极探索并提出行为改善的方法，从而提高教与学的效益，这就是“预后教学”。简单地说，就是“诊断——预测——归因——改善”，循环往复，渐次递进。它的最大特点，就是创造了更多主动思考的机会，变关注学习内容为关注学习本身，变任务驱动为思维发展，变消极的自然干预为能动的人为干预，使教与学始终处于一种动态、可控、递进、高效的思考状态中，其后续始终行进在由既定目标引领的轨道上。如遇到外在环境发生变化，完善的诊断与预后也可以使教师迅速、灵活地应变，协调各个教学元素、教学单位，形成最佳组合。可见“预后教学”对于提高教学效益具有关键作用。

对学生来说，培养他们主动、积极思考的能力同样十分重要。美国心理学家布鲁纳认为，学习的内容不是给予，而是亲自发现，并内化到自己的认

知结构中。他十分强调教学中的“发现法”，要求教师“尽可能保留一些使人兴奋的观念”，引导学生像科学家那样独立思考，探索未知，最终达到对所学知识的理解和掌握。《教育信息报》2011年7月的一篇调研报道也指出，留给学生足够的思考时空与创造学生思考的时空是衡量一堂课是否有意义、有质量的重要标准之一。帮助学生学会思考，“教是为了不教”，“不待教师教，学生自会学”，始终是语文教育的重要目标，这一点绝不能放弃。

（三）教师和学生通过教与学，始终向“思想”这一理想境界进军

作为教学的双主体，教师和学生都在教与学的双向促进中不断获得提升、创生，从一般的知识与能力的学习中，逐渐涵养语文学科特有的思想，而这一旦形成，往往能从具体的教学环境中脱离出来而成为影响人一生的精气神。

上海市著名特级教师陆继椿老师的“一课有一得，得得相联系”，很好地诠释了从“思考”到“思想”的发展过程。如果说“一课有一得”主要关注具体的知识与方法，“得得相联系”就是一种基于系统论的教学思想。它要求把整个学段的教学内容、教学目标、教学手段、教学策略以及学生的已有学习经验、未来发展的可能需求等，置于一个相对完整的学科体系之内，使各模块间凸显必然的逻辑关系。没有一种高屋建瓴的学科思想，或者无法在正确学科思想的引领下进行有效教学，就容易一叶障目，不见泰山，使语文教育蜕变成枯燥无味的机械操作和死气沉沉的标本。教师的思想越肤浅，越容易导致学生思想的僵化，直至丧失掉人类区别于动物的最宝贵的能力——思想力，想象力被禁锢了，创造力被扼杀了，学生最终成了应试的高手、思想的侏儒。

同时，我们不能忽视语文学科特有的人文关怀、人文精神。我一再重申，语文教师必须是一名具有深厚文化底蕴的人。程红兵老师曾说：“我们期望教师具有这样的素养：开阔的视域、独立的见识、宽广的胸怀、自由的心态。人不能识之，我则识之；人不敢言之，我则言之；人不肯为之，我则为之。这是一种优游的气度，一种自由的情怀，一种人文的理想，一种追梦的执着，一种美丽的教育乌托邦。”这应当成为语文教师孜孜以求的理想境界。

有思想的教师，才能培养有思想的学生。有思想的学生，不会轻率地盲从现成的知识与权威，不会踩着前人的脚印，去走自己的人生道路，而会运用自己的头脑，从更为广阔的视域，从与众不同的角度，独立思考书本，思考社会，思考人生，并坚守自己认为正确的价值取向。在语文学习中，他们不拘泥于一词一句的推敲，裹足于一篇一章的优劣，而努力与文本、作者进行零距离的心灵接触，“每有会意，辄欣然忘食”。真正的语文学习，起点是字词句篇，终点却不是字词句篇，而是透过言语形式，把握其精神实质，为社会观、人生观提供永久的精神营养。

三、“崇思教育”的基本特性

(一)主体性

“崇思教育”十分重视整个教学活动中最活跃、最核心的人的主体性，关注的对象不再仅仅是一篇篇具体的文本，而是活生生的人的思想，把原来以知识、方法为本位的教学转变为以思考、思想为本位的学习上来，极大地丰富了人在学习活动中的真实体验、内心世界与创造活力。无论教师还是学生，始终兴味盎然，开动思想这一部机器，在和谐、民主、开放的氛围中真实地表达自己的思想活动，全面地聆听对方的坦陈，哪怕出现不足、错误。彼此之间，可以是和风细雨的交流，也可以是跌宕起伏的矛盾冲突，但是，在这一过程中，每个人的学习能力得到了进一步加强，对自然、社会、人生的认识得到了进一步深化。

(二)发展性

思想有多远，人才会走多远，而思想是不可能没有边界的。这就决定了“崇思教育”的又一个显著特点——总处于不断向前的过程之中，谁都无法预料下一步究竟发生什么样的状况，而这下一步肯定比前一步有所发展。“崇思教育”不满足于人对知识、方法的一般性掌握，更在意知识、方法背后的思维过程与思想成果。如果机械地讲方法，那么，任何好方法都是死的；只有将其置于一定的语言环境、实际运用环境中，通过不断前移的思考，才会产生积极影响。学习者能从现有水平向可能的发展水平提升，靠的不仅仅是知识、方法，更是高质量、高效益的思维。在我们看来，评价不是目的，而是一种饱含了思维正能量的促进学习持续发展的手段。

(三)灵活性

语文教学的多元性与人的思维活动的开放性，促成了“崇思教育”的灵活性。文本的内容、结构、情感，因作者不同的阅历、表现手法、价值取向等而摇曳多姿，精彩纷呈；读者也由于自身不同的因缘而产生独特的阅读体验。两者之间常常出现重叠、交叉、游离等状况，这使得语文教学中的思维活动充满了鲜明的个性色彩。这时，教师必须尊重、宽容这些思考过程与思考成果，并及时进行价值判断与有效引领，突出“结论的多样性和获得结论的思维方式与认知过程的多样性”，特别是鼓励突破性、创新性的思维。因此，“崇思教育”强调教育的个性化，主张所有的教育行为都要紧扣学生不同的思维品质，采取灵活的应对策略，提高教育的有效性。

(四)实践性

“崇思教育”把思想当作语文教育的核心与最高境界，并不否认实践的重

要性,恰恰相反,实践与思想是一个不可分割的整体。实践是思想的唯一基础,是检验思想的试金石。只有借助切实的实践行为,思想才富有活力与积极意义。同时,思想指导实践,使实践更有方向,更有计划,更有策略,也就更有效益。从语文教育的角度说,“语文是实践性很强的课程”,师生的思想只能通过物质化的形式(如口头言语、书面文字、演示操作、综合实践等),才得以清晰化,才能让人们准确把握其活动轨迹、活动品质,做出进一步的判断与引领,使教与学向纵深推进。

四、“崇思教育”的教学策略

(一)设难置疑

思维活动通常是从发现问题开始的。设难置疑,一方面是指教师在教学过程中,通过创设问题情境来激发学生思考问题,从而促使学生获取知识、发展思维的教学方式;另一方面是教师在教学过程中引导学生发现问题,进而分析问题、解决问题,达到学习目的的能动学习过程。我国传统教学理论十分注重在教学中进行设难置疑。南宋理学家朱熹说:“读书无疑者,须教有疑;有疑者,却要无疑,到这里方是长进。”清朝黄宗羲也说:“小疑则小悟,大疑则大悟,不疑则不悟。”在教学中,我不但精心设计问题,促进学生的思考,更是采取多种方法,启发学生发现问题、提出问题、进行思考。

(二)正确思维

有效思维不是胡思乱想,而是正确思维。布鲁纳提倡发现学习,要求学生像科学家那样去思考、探索未知,最终达到对所学知识的理解和掌握。布鲁纳通过大量研究证实,发现学习法可以使学生扎实、牢固地掌握所学的知识,减少学生对教师和教材的依赖性,激发学生的学习兴趣,提高主动性,从而发展学生的推理能力、观察能力和独创能力,同时,提出了学生可以学习、运用的发现学习方法的五大步骤:(1)提出问题。由教师根据教学需要和学生想看、想知道、想做的心理状态,提出学生感兴趣的问题,或把学生置于一定情境中,使他们产生问题。(2)分析问题。教师帮助学生把问题分解成若干需要回答的疑点,激起学生的探究要求,明确发现的目标。(3)设立假说。根据所要发现的目标,通过教师的指导和学生之间的讨论,将所得知识从各种不同的角度加以改组、组合,提出解决问题的各种可能假说或答案。(4)上升到概念。假设成立后,教师要协助学生收集、整理有助于得出结论的资料,并根据学习活动中的发现得出结论,使假说上升到概念或原理。(5)验证结论。对假设和答案从理论和实践上加以检验、补充甚至修改,最后解决问题。^①

^① 冯忠良,伍新春.教育心理学[M].北京:人民教育出版社,2000:135.