

月度人物

李学文：“有本有序”的诗意语文

□本报记者 金锐



李学文 上海市卢湾高级中学语文教研组长，上海市黄浦区学科带头人，上海市语文学会会员。

“人，诗意地栖居在大地上。”德国诗人荷尔德林曾经这样高唱着。

在上海市卢湾高级中学语文老师李学文看来，语文也应该是“诗意的”，应该让学生感受到美妙的旋律和韵味；语文教学则应该“有本有序”，她进一步解释，“本”指语文学科的本体价值，“序”指课堂教学的实施过程。“只有‘有本有序’的教学，才能成就诗意的语文”。

工具性与人文性之间的摇摆不定，让语文教学走了不少弯路——如果一味地追求“知识为本”，课堂必然充斥着僵死的语言知识和支离破碎的文本解析；过于强调“淡化知识”，又会让语文教学陷入空泛的感悟和议论之中。

语文学科的价值到底在何处？李学文认为，发展学生的语言素养、文学素养、生命素养，循序渐进，呈螺旋式提升，这是语文学科的目标，也是“教学有本”的意义。

“我不希望看到高一和高三的学生在学习同一篇文章时没有区别；我不希望看到学生从高一就开始硬背300个实词；我不希望看到学生只要提到作文就‘龇牙咧嘴’……我们可以尝试将文字知识、文学知识、文化知识，按照逻辑规律分布在各个年段；我们可以将古今中外的经典书籍合理地推荐给给学生，并指导他们阅读；我们可以将写作设计得更贴近学生生活，更有利于学生的情感表达……”李学文这样表达她的诗意语文教学观。

在语文课程设计方面，李学文根据国家语文课程标准，结合学校办学理念 and 课程计划，带领语文组细化设计了校本化语

文课程体系。这一体系包括基础型课程、拓展型课程、研究型课程、活动型课程。4类课程各有侧重；基础型课程强调“有序”，拓展型课程追求“有容”，研究型课程力争“有品”，活动型课程凸显“有彩”。

以诗歌教学为例，基础型课程包括沪教版语文教材中的全部古典诗歌和现代诗；为适应学生的发展需求，李学文开发了拓展型课程《唐诗宋词选读》和《中国现代诗歌选讲》；在研究型课程方面，李学文撰写《诗歌写作》专题，指导学生用诗歌抒发内心情感；此外，李学文还带着学生学习吟诵诗词，定期举办“诗词吟诵活动”，这些都是活动型课程的一部分。4类课程相对独立，又互为补充，将学习内容更丰富、更立体地呈现给学生。

课程设计的载体是课堂教学，李学文不断思考自己的教学策略和方法，力求达到“教学有序”的境界。

“我一直在思考，哪些内容是必须让学生掌握的，哪些内容是不必掌握的，哪些内容又是讲了也没有意义的。”与许多教师更关注教学环节设计不同，李学文认为教学目标是教学环节的统帅，她将教学目标总结为3种呈现形式：教师想教的目标、学生学到的内容、实际呈现的效果。

针对语文学科的特殊性，李学文追求教学情理结合。“一方面，要让学生用语文的思维分析字句、品读文章，这是‘入乎其内’的理性思考；另一方面，还要将文章置于社会与生活的背景下，让学生感受‘出乎其外’的情感渲染”。

在具体的教学环节，李学文认为应该适当“留白”。“正如一篇散文、一段乐曲、一

首诗歌，张弛有度的节奏会给人以美的享受，课堂教学同样如此。”李学文说，“教师要引导学生与文本对话、与作者对话、与时代对话、与历史对话、与文化对话，要启发学生的深度思维，给学生留足思考的时间和空间，而不是简单地传授知识，粗暴地一手包办。”

比如，在执教《延陵季子将西聘晋》一课时，李学文让学生对比“献”与“赠”两个动词，从而品悟人物的情感、品行和社会背景；在执教戏曲《曹操与杨修》时，李学文让学生表演舞台剧，通过设计人物的念白、神态、动作等内容，深入理解文本；在执教《促织》时，李学文出示相关的历史文献，让学生体会史传与小说的异同。

除了“有本有序”的教学，李学文的诗意语文也来自于她“读万卷书，行万里路”的诗意人生——李学文酷爱读书，她从《史记》中体验慷慨悲歌的雄深雅健，从《孟子》中感受浩然之气的沛然莫御，通过《世说新语》与魏晋人物的疏狂对话，通过《论语》和《学记》将教育理论与实践相结合；李学文酷爱旅游，她曾在巴黎的卢浮宫领略文艺复兴的光辉，在新西兰草坡上坐着蓝天中白云飘过，在威尼斯荡着小舟，在奥地利倾听梵婀玲的交响律动……

“文章是案头之山水，山水是地上之文章。”李学文希望，语文课上不仅有知识的学习，更要有文化的熏陶、生命的旋律。“希望诗意的语文可以成就学生诗意的人生。”李学文说。

人物素描

文学史视域下的多重对话

教学内容：高中语文《促织》 执教教师：上海市卢湾高级中学 李学文

对于经典的文学作品，教师不仅让学生解读字句、品析文章，更将课文放置于文学史的视域之下，让学生通过与经典的多重对话，洞见社会现实，丰富生命体验。

语法检测，导入新课

师：郭沫若曾写过一副对联：“写鬼写妖，高人一等；刺贪刺虐，入骨三分。”这是他为古代著名文学家蒲松龄先生的书斋“聊斋堂”而题。在蒲松龄的作品《促织》一文中，我们不仅要学习蒲松龄高人一等的写作技巧，还要明白他是如何入骨三分地刺贪刺虐。

师：上节课同学们已经根据注释和工具书疏通了字词，了解了文章大意。现在老师想考大家一个简单的问题，下列3个词中“笼”字的用法有何不同？

（教师出示ppt：笼养、笼归、笼虚）
生1：第一个“笼”字是“用笼子养着”的意思，第二个“笼”字是“用笼子装着”的意思，这两个字都是名词作动词。第三个“笼”字是名词，笼子，作主语。

生2：第一个“笼”字是名词作状语，是养蟋蟀的工具。第二个“笼”字才是名词作动词，与后面的“归”字是两个连续发出的动作。

师：很好。3个“笼”字用法是不同的。笼子里养没养着蟋蟀，在故事中可是关系到百姓生死的大问题。

比较史料，体会小说特征

师：与野史比较，小说《促织》是如何进行再加工的？作者有哪些发挥？

“我朝宣宗，最朝此戏，曾密诏苏州知府况钟进个。一时语云：‘促织瞿瞿叫，宣宗皇帝要。’此语至今犹存。”（沈德符《万历野获篇》）
“宣宗酷好促织之戏，遣使取之江南，

虫价贵至数十金。枫桥一粮长，以郡督遣，入得一最良者，用所乘骏马易之。妻谓骏马所易，必有异，窃视之，虫跃出，为鸡啄食。妻惧，自缢死。夫归，伤其妻，亦自经焉。”（吕毖《明朝小史》）

生1：课文与这两则材料相同的地方有：官廷尚促织之戏；征于民间；居为奇货；促织死，人自杀。

师：除了情节的变化外，课文还有加工的地方。请大家朗读“笼归”“笼虚”相关情节的两段文字，然后说说作者特别添加了什么，这样写的好处是什么。

生3：增加了神态描写和心理描写，使人物更加活灵活现，读者阅读时也更加揪心。

生4：《促织》增加了“卜促织”“化促织”两个现实生活中不可能发生的情节，是一种浪漫主义手法，不仅增添了故事性，而且对现实更具有批判意义。

师：与史料相比，本文情节曲折、人物生动，可谓“写虫写人高人一等”。重视情节及人物的塑造是中国古代小说最显著的特点。

比对史传，探寻承继关系

师：《促织》对史料的加工有许多，但是没有保留一些“史传文学”的特征呢？

生1：在取材上，《促织》可能源自史书，“宫中尚戏”就是一个事实。蒲松龄饱读诗书，应该会读到不少史书类作品。

生2：除了内容，我认为形式上也有学习史传的地方。比如，最后一段开头是“异史氏曰”，这与司马迁《史记》中的“太史公曰”类似，这部分内容是作者的评论。

师：在这里，我们可以看到《聊斋志异》对史书类作品的继承。当然，《聊斋志异》不是真正的史著，是小说，由于内容多是鬼狐志怪传说，所以蒲松龄自称“异史氏”。

品味词语，明确现实意义

师：在“异史氏曰”中，蒲松龄又表达了他对当时社会什么样的看法呢？

生1：作者讽刺天子，指出“天子一跬步，皆关民命，不可忽也”。天子只是“偶”用，或者只是作为“戏”，却致使百姓“忧闷欲死”。这让我想到古诗中的“楚王好细腰，宫中多饿死”。

生2：作者还讽刺官吏。原文中说，“奉行者为定例”，这就呈现了“上行下效”的社会风气。

生4：作者还刺“一人飞升，仙及鸡犬”的社会现状，表明封建官僚的升迁发迹建立在百姓的苦难之上。

生5：我觉得作者好像还隐隐约约地讽刺了成名。成名这个人最后是成名了，但是他靠什么成名的？是靠儿子几乎失去生命，用灵魂化促织供皇帝玩耍换来的；是靠皇帝心情好的赏赐换来的。这一切都具有偶然性，必然的现实是：成名读书多年，却“久不售”，遇到问题还得依赖妻子占卜、儿子化魂，一旦好运飞来，却又“裘马扬扬，不可一世”。这是不是作者在讽刺某些读书人的形象呢？

辨析差异，明晰个性视角

师：与蒲松龄同时代的诗坛宗师王渔

洋，在《聊斋志异》手稿本上写下这样一条评语：“宣德治世，宣宗令主……顾以草虫纤物殃民至此耶？抑传闻失实耶？”你们怎么看这条评语？

生1：这条评语透露出王渔洋不相信在国家治理得很好的宣德年间会发生这样的事。其实，古人早有借古讽今之惯例，蒲松龄借明朝写清朝也是完全可能的。

生2：王渔洋反复强调宣德年间是“治世”，宣宗是“令主”，难道治世就没有这种事情发生吗？未必。即使是盛世，恐怕也有民不聊生的情况啊。

师：不同的人对同一时代是有不同看法的。与王渔洋、蒲松龄几乎同一时代的

还有伟大的文学家曹雪芹，别人眼中的“盛世”在曹雪芹眼中却是“末世”，说明每个作家都有自己的个性视角。

师：蒲松龄有一副对联：“有志者，事竟成，破釜沉舟，百二秦关终属楚；苦心人，天不负，卧薪尝胆，三千越甲可吞吴。”这副对联蕴含着强烈的感情。那么，蒲松龄为什么花了20年时间创作这部《聊斋志异》？请大家课后查阅相关资料，相信你对《聊斋志异》，对蒲松龄，对那个时代，都会有更全面更深刻的理解。

课堂实录

教学反思

在执教《促织》一课时，我试图引导学生从文学史的角度解读经典。在文学史视域下，经典解读应该包括三重对话：

经典与文学发展的对话。一方面，《聊斋志异》中许多故事来自于野史记载，但蒲松龄又有自己的创造和发展——不再是简单的记录，而是添加曲折的情节、生动的描写；另一方面，《聊斋志异》也受史传文学的影响，比如模仿《史记》的“太史公曰”，恐怕就是把自己的小说当史来看待的。学生敏锐地捕捉到这些信息，课堂教学中“比对史传，探寻承继关系”“品味词语，明确现实意义”两个环节，也是围绕这个角度设计的。

经典与所处时代的对话。《聊斋志异》中重点呈现了两大社会问题：官贪吏

虐、科举制度。为了让学生更好地了解这一点，我设计了“品味词语，明确现实意义”的教学环节，希望学生通过对“异史氏曰”这一段的分析，体会蒲松龄对社会的批判。

经典与不同作家的对话。历史的真相到底怎样？为什么不同人眼中的历史如此不同？小说背后的出发点和立足点又是什么？“辨析差异，明晰个性视角”这个教学环节，就是希望学生能思考这些问题，并透过不同作品看到一个相对真实的时代。

综上所述，在文学史的视域下，通过与经典的几重对话，学生可以了解文学演变，厘清历史脉络，洞见社会现实，丰富生命体验。这个价值，不是仅仅依靠文学鉴赏就可以获得的。

作文“批改”变“交流”

□谢明新

对于许多语文老师而言，批改作文是一件让他们感到“头疼”的事情。从错别字到布局谋篇，教师拿着红笔，就像医生拿着手术刀，对学生的文章大动干戈，把自己改得头昏眼花，把学生改得兴趣全无。这种方法其实是出力不讨好。试想，学生拿到改得面目全非的作文，会高兴吗？能体会到写作的乐趣吗？

新的《语文课程标准》提出：“对学生作文评价结果的呈现方式，根据实际需要，可以是书面的，可以是口头的；可以用等级表示，也可以用评语表示，还可以综合采用多种形式评价。”这是一种软化的、宽松的评估要求，使师生双方从批改的阴影中走出来。改革作文的评估方式，应把“批改”变为“交流”，教师就作文内容与学生平等交流，以学习的态度、发现的眼光、欣赏的心情对待学生作文，并在充分交流的基础上，给出

自己建议式、商量式、比较式的评估结果，这对学生的自信心和自尊心，对学生形成写作个性和表述特色，都有极大帮助。

当面对流。学生的作文交上来后，有的教师搁置几天才看，这就错过了与学生交流、沟通的最佳时机。我的方法是，学生的作文随交随看，及时听取学生的想法，了解学生的思路。有时，当面对流还可以避免因不了解而出现的错误。比如，有一个学生在作文中写道：“我爷爷家门前种了一棵芙蓉树。”我以为他写错了，芙蓉是荷花的别名，怎么能种在地上呢？与学生交流

时，他告诉我，这是木芙蓉，与荷花不一样，并把介绍木芙蓉的书拿给我看。我很庆幸与学生当面对流看法，不然白纸黑字的评语写上去，把对的批成错的，岂不是打击了学生的写作积极性？因此，教师不能自以为是，板着脸孔批学生的文章，而是要注意与学生交流，倾听他们的心声。

文字交流。如果因为一些原因，教师不能与学生当面对流，还可以考虑文字交流。这种文字交流与批改不同，减少了冷冰冰的挑剔、盛气凌人的指导，有的只是师生之间的对话、探讨、建议。学生会感受到教师的尊重，会有

一种成就感，感到“易于动笔，乐于表达”。比如，在写以《春游》为题的作文时，有个学生写乡下感受，“可以呼吸新鲜空气，观赏绿树野花；可以到田间挖野菜，自己烧饭、野炊”。我在点评中写道：“老师被你笔下的乡村美景陶醉了，那真是一个春游的好地方，老师真想和你们一起去踏青、赏花、钓鱼呢！”学生看到我的评语后，高兴地笑了。

心灵交流。文章不是无情物，即使是小学生的作文，也是情感的表达。尽管有些学生的作文还显得幼稚、不成熟，但却有成人无法企及的天真和曼妙、独特和新颖。

教师必须用真心去感受，用童心去理解，用孩子的视角去观察，从学生的角度去分析，只有这样，才能破译学生心灵的密码。我曾经给学生布置过一篇作文——《假如我是老师》。有个学生这样写道：“假如我是老师，我绝不对学生发火，那意味着我无能；我也绝不让学生多抄课文；我不会让他们对着99分的试卷哭泣。”这段话对我触动很大，我反思良久，感动于学生的坦率。于是，我给他写了我的感想：“老师谢谢你的真情告白，谢谢你的提醒。假如我是学生，我也会喜欢你文中这样的老师！”

总之，对学生的作文，教师应采取宽松的、多样化的评价手段，应该蹲下来看学生的作品，平等交流。只有这样，作文教学才会引起学生的兴趣，才能引导学生多写、乐写、善写。（作者单位系山东省滕州市滨湖镇郝邱小学）