

# 确定任务关键点 搭建课堂问题链

## ——以《说“木叶”》的教学为例

上海市格致中学 高翀骅

课堂,这个会聚了教师、学生、学习内容及学习资源的独特时空,在任务驱动的学习中究竟应该发挥怎样的作用?在任务本身合乎学情且指向学科核心素养的前提下,考虑到学生在课外可能无法独立完成任务,或者虽然能够完成,但所递交的成果品质不高,因而需要在课堂中,通过展示,借助讨论,经由点拨,进一步明确完成任务

到学生的欢迎。这种游戏式的学习方式,一方面让经典与生活联结,激发学生的兴趣;另一方面也让学生在阅读中体会《论语》对我们日常生活的影响及其当代的价值。

可以采用讨论或辩论式的学习方式。教师设置合理的议题,开展班级的讨论会或辩论会。例如:儒家与道家,哪家学说更具有当代意义?再如:黑格尔说孔子是一个实际的世间智者,在他那里只有一些善良的、老练的、道德上的训诫,除此我们不能获得任何特殊意义上的东西。你同意这种说法吗?等等。这类议题的设置,要努力关联现实,让学生在活动中体会传统文化的价值及其局限性。

先秦诸子散文因时代距今久远,理解文字本已不易,体会文字背后的思想、精神更属难事。以上四种策略主要聚焦在整合与比较之上。整

的路径,推动任务的进程并提升学习的品质。以统编高中语文必修下册第九课《说“木叶”》为例,我们可以通过确定任务关键点,搭建课堂问题链来引导、帮助学生完成相关的单元学习任务。

### 一、了解学生完成任务的方法,发现问题及难点

统编高中语文必修下册第三单元的单元学

合一家的资源、各家的学说、历代的注疏、当代的观念,在此基础上加以辨析比较,以期对文本背后的内涵、精神形成更为完整、深入的认识。通过这样的策略,希望语文学科核心素养,特别是“文化的传承与理解”能够得到更为坚实的落实。

[1][5]中华人民共和国教育部.普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:21,21.

[2]温儒敏.“学习”与“研习”——谈谈高中语文“选择性必修”的编写意图和使用建议[J].语文学习,2020(8):6.

[3]卡尔·雅斯贝斯.历史的起源与目标[M].魏楚雄,俞新天,译.北京:华夏出版社,1989:174.

[4]索绪尔.普通语言学教程[M].高名凯,译.北京:商务印书馆,2001:141.

习任务中有这样一项：

学习知识性读物，要了解其内容，还要学以致用，利用阅读所得探究一些具体问题。例如《说“木叶”》中所说的“暗示性”在古代诗歌中其实并不罕见，“柳”“梅”“月”“鸿雁”等形象都具有比较强的暗示性，带有某种特定的意蕴。品读下列诗句，探究古代诗词中的“柳”经常出现在什么样的场景中，能引起哪些联想，具有怎样的暗示性。也可自选形象，搜集资料，分析它们在具体诗作中的含义，思考其暗示性的由来。

教材给出了两种完成任务的方式，前者已经由编者完成了“自选形象”和“筛选资料”两个步骤，似乎更为简易，但调皮的学生却选择后者另辟终南捷径。比如选择“梅”这一形象，借助网络搜罗出五六首诗歌，得出“诗词中的梅花形象高洁孤傲，这是因为它在寒冬独放，色清花香，傲霜凌雪。因此，梅成为品格高尚、气节坚韧的象征”这一结论。显然，这样做只是调动了对“梅”所带的特定意蕴已有的理解，在材料中提取符合既定印象的诗句来佐证已有的认识。

回避已有的认知，换成稍微陌生的形象，学生就会触碰到这个任务的难点。如今，学生很容易通过数据库检索筛选某个意象在古代使用的情况，但学生面对这些诗句时却感觉“束手无措”“无从入手”。毕竟任务表述中“分析它们在具体诗作中的含义，思考其暗示性的由来”仍是比较粗略的提示。

这时，我们需要回到课文《说“木叶”》，看看林庚先生所指出的探究“暗示性”的路径。

## 二、确定任务关键点，形成课堂主问题

《说“木叶”》一文包含了大量的问句：

- 1.“木叶”是什么呢？
- 2.我们在古代的诗歌中为什么很少看见用

“树叶”呢？

3.可是为什么单单“树叶”就不常见了呢？

4.那么“树叶”为什么从来就无人过问呢？

5.例如我们不妨说“无边落叶萧萧下”，岂不更为明白吗？然而天才的杜甫却宁愿省掉“木叶”之“叶”而不肯放弃“木叶”之“木”，这道理究竟是为什么呢？

6.像“无边落木萧萧下”这样大胆地发挥创造性，难道不怕死心眼的人会误以为是木头自天而降吗？

7.这冒险，这形象，其实又都在这一个“木”字上，然则这一字的来历岂不大可思索吗？

8.古代的诗人们都在什么场合才用“木”字呢？也就是说，都在什么场合“木”字才恰好能构成精妙的诗歌语言？

9.这里用“高树”是不是可以呢？

10.所谓“扫高木”者岂不正是“落木千山”的空阔吗？

11.要说明“木”字何以会有这个特征……

12.“叶”因此常被排斥到“木”的疏朗的形象以外去，这排斥也就是为什么会暗示着落叶的缘故。而“树”呢？

13.而木叶呢？它出现在那“袅袅秋风”之中……

这些问句呈现了作者发现问题，又借助问题推进思考的过程。而这恰恰是学生所不及处。“疑，思之始，学之端。”如果没有问题意识，梳理就只是罗列而不会有发现，考证亦只是机械地印证而不会推进思考。可以说，“无法提出能够推动探究过程的问题”是学生在处理信息时的难点所在。

如果把决定任务完成品质的要点，又是大部分学生未能具备的能力、品格、价值观的难点定义为完成任务的关键点，那么课堂就是以聚焦关

键点克服困难来推进任务的。在执教《说“木叶”》一课时,我们将任务关键点转化为这样一个主问题:从《说“木叶”》那么多的问题中,我们可以获得什么启示呢?

### 三、细化课堂主问题,搭建问题链

确定了课堂主问题后,需要将其进一步细化,分解为四个问题,构成问题链,探究林庚先生之问在发现、探索、解决学术问题过程中的作用,理解它们背后的思维方式。

(一)找出关键问题,理清作者陈述学术见解的思路

在圈画并罗列出《说“木叶”》中的问句后,引导学生思考:“你认为这十多个问题中最重要的是哪几个?”

在课堂上,有学生认为“‘木叶’是什么呢”是关键问题。因为这个问题既点出了文章的核心概念“木叶”,也引出了与之对照的概念“树叶”,自然地触发了后续思考。也有学生认为“我们在古代的诗歌中为什么很少看见用‘树叶’呢”这个问题是作者在分析诗歌语言特征这个复杂问题时找到的切入口,文章由这个问题展开,也始终在寻求这个问题的解释。

这时,学生已经抓住了“木叶”“树叶”两个关键概念,可以借助图示区分这两个词在词典语汇和诗歌语言中的不同,进而引出“这一字的来历岂不大可思索吗”这一问题。借助这句反问,作者开始了对“木”字的精彩分析。而“在什么场合‘木’字才恰好能构成精妙的诗歌语言”这个问题则指出了分析“木”字暗示性的切入点,这个问题的答案“一个秋风叶落的季节”也自然引出了“木”的第一个艺术特征——含有落叶的因素。

此外“‘木’字何以会有这个特征……”这个问题更深入地阐释了诗歌语言暗示性所具有的

力量,帮助读者意识到“木”字潜在的形态、颜色、质地,对“木叶”的姿态性格展开联想,感受诗人们附着于“木叶”这一形象上的丰富情感。

经过这番梳理,“木叶”是什么,为何多用“木叶”,“木”字的来历岂不大可思索,用于什么场合,何以有此特征,这五个问题被聚焦、被关注。学生理解到这些问题引出了对概念的解释,明确了研究的核心问题,找出了探究问题的钥匙,确定了分析问题的语境,还引入了阐释问题的理论。是这些问题让思维纵深发展,在原可能止步处再向前迈进,成为全文的重要支架。

(二)推敲相似问题,感受作者探究求证的缜密

师:有同学在预习时对这三个问句提出质疑——它们都出现在文章的第1段,似乎是重复的——古代诗歌中为什么很少看见用“树叶”呢?为什么单单“树叶”就不常见了呢?“树叶”为什么从来就无人过问?作者为什么不把这三个问句整合为一个呢?

生沉默。

师:其实在这些问题背后,存在一些隐藏问题,怎么把这些隐藏问题找出来呢?同学们来读读后面的句子,揣摩作者的回答,尝试反推出隐藏问题。让我们以“为什么很少用树叶”这个问题为例。下一句是“其实‘树’倒是常见的”,之所以要说这句话,似乎旁人提出了一种假设:是因为古诗词里不用“树”这个字吗?作者说:不是,不是这个原因。“古诗词里不用‘树’字吗”就是一个隐藏问题。现在,同学们试着找出另两个隐藏问题。

生思考,书写。

师:大家是怎么填的?

生:我是这样思考的:“为什么单单‘树叶’不常见?”有人假设,问:“是因为文字洗练的关系吗?”作者回答:不是,这样的解释并不能解决问

题,因为诗人遇见“木叶”似乎都不再考虑文字是否洗练。

师:说得好,谁来说说下一问?

生:那么“树叶”为什么从来就无人过问呢?好像有人在旁边质疑:这真的是诗人们有意而为之的吗?是艺术上的考虑吗?作者回答:是的,而且“木叶”还发展为“落木”,为人传诵。

师:好。把这些隐藏问题找出来后,同学们还会觉得这一组问题是重复的吗?

生:我觉得不是重复的。因为作者其实是针对不同的反驳观点来问的。

师:或者说,其实作者通过问答排除了其他对现象的解释,包括“古诗词不用‘树’字”“因为诗人追求文字简练”“这或许只是诗人们一种无意识的选择,是偶然发生的现象”等,而留下来的就是“诗人钟爱‘木叶’正是因为‘木’字的奥妙”这一结论。这组问题似乎让思维在原来的路径上转了个弯,“假设—求证—推翻—再假设”,通过对其他解释的考量、分析、判断来确定探究的方向,这是思维缜密的体现。

在这个环节中提出的问题是:“三个看似重复的问题可以合并吗?”通过“发现隐藏问题”的活动来帮助学生理解,让学生在运用语言的活动中自主理解作者反复提问的价值。须进一步指出的是,如果没有这样的假设求证,结论就容易被质疑,教师不妨就第3段中“就是‘落叶’,虽然常见,也不过是一般的形象”这一说法,联系韦应物的“落叶满空山,何处寻行迹”、李商隐的“落叶人何在,寒云路几层”引发学生思考,甚至和林庚先生的结论商榷。这一环节所指向的,是论证的严密性。

(三)品析比较中的追问,体验鉴赏诗歌语言的方法

由于读者的生活经验、思想境界、心理气质和文艺修养不同,同样的诗句所引发的形象、联想、

想象、情感也会因人而异。学生在初读课文时就怀疑过:“木”与“树”所产生的联想真的有那么大的差异吗?“木叶”真的能触发柔情的感慨吗?要将个人的体悟传递给读者颇为不易,有经验的诗评家往往从所掌握的大量资料中挑选出最具说服力的内容,通过“取而合读”“联系比较”的方法来凸显个人的审美体验,那么接下来引导学生关注“至于‘落木’呢”“而‘木叶’呢”这样的短小的问句,有助于体验这一常用的鉴赏诗歌语言的方法。

作者以这两个短短的问句引出对“落木”和“木叶”两个形象的解读,“落木”这个由“木叶”衍生而成的词,是否能取代“木叶”成为一个更富魅力的文学形象呢?林庚先生从画面的空阔程度、凭依的秋风力度、附着情感类型特点的差异,道出两者的不同,得出这样的结论:从审美上说,“木叶”既疏朗又不失绵密,迢远情深,柔婉美丽,它的独特不因“落木”一词的产生而受到影响。

这一学习环节后,学生作了一个美丽的小结:“这一句句轻问中,我们仿佛看到作者的徘徊顾盼,而艺术之美就在比照中得以彰显。”

(四)发现问题意识的关键表现,探究问题意识的由来

师:刚才,我们梳理和探究了《说“木叶”》中大量的问题,看到了作者向我们展示的一些研究方法和路径,但我们还要思考一个最关键的问题:在古代诗歌中,“木叶”突出地成为诗人笔下钟爱的形象,而“树叶”却无人过问,至少没有出现过精彩的诗句。这样一个文学现象是这篇文章的起点。而这个现象是怎么被林庚先生捕捉到的呢?

生:因为林庚先生读了很多很多诗吧?

生:因为作者对语言的好坏很敏感。

师:作者有敏锐的语感。让我们把课文的第一句话读一下:“袅袅兮秋风,洞庭波兮木叶下。自从屈原歌唱出这动人的诗句,它的鲜明的形

象,影响了此后历代的诗人们,许多为人传诵的诗篇正是从这里得到了启发。”注意修饰词,“动人”的诗句,“鲜明”的形象——在诵读古诗时,情感被文字触动,能再造出栩栩如生的画面,这是抓住“木叶”这个形象的第一步。现在我们回到你说的“读了很多很多诗”。有哪些?

生:有屈原的、谢庄的、陆厥的、柳恽的、王褒的、沈佺期的。

生:还有庾信的、杜甫的、黄庭坚的。

师:这是作者文中所引的,那作者仅仅读了这些吗?

生:这只是作者选来做例证的,特别经典的作品,水平很高的。他读的一定更多。

师:是的,“影响了此后历代的诗人,许多为人传诵的诗篇正是从这里得到了启发”,读来平平的一句论断,绝非轻易得出,背后是作者对资料的掌握和梳理。不仅要发掘出沿用了“木叶”的诸多诗篇,还能品鉴其高下,进而,在梳理资料的过程中觉察“木叶”到“落木”这一发展。那是不是感受到“木叶”之美,梳理出“木叶”一词为诗人一用再用,熟能生巧,问题就出现了?

生:好像“树叶”还没有出现。从“木叶”想到了“树叶”后,还要去找一找“树叶”一词在诗歌中表现怎么样。

师:好,又是梳理资料的过程。这之后,问题才出现:概念上一样的两个词,到了诗歌领域中一个反复出现,一个被弃置,这个现象就引发了认知上的冲突,我们忍不住要问一问“为什么”。问题是怎么来的?来源于对事物的深刻洞察,来源于洞察结果与已有认知之间的冲突。

梳理、探究那些承载着作者的学养、禀赋、思维方式的问题,一窥学术研究的门径是这节课主要的学习内容。但究竟怎样去观测一个文学现象,为什么作者会对一个文学现象的成因好奇?

林庚先生的问题链背后是他的研究方法和思维方式,但决定其研究方法和思维方式的又是他的特质和经历,这不是学生一下子能够学到、迁移的,也是我们的课上无须因此去回避的。曲径通幽,敏锐的语感、阅读的品位、大量的积淀、对矛盾的把握……在课堂上稍加点拨,或许会点燃后来者的探幽访胜之兴。

#### 四、小结探究方法,以任务检验学习成果

这节课下课前,学生小结了从《说“木叶”》的问题中获得的启示,包括:抓住现象提出问题是研究的起点;不断追问可以推进思考,形成研究的支架;质疑反思让事理说明更清晰严谨;等等。而当他们再次面对单元任务时,态度则更加积极。

有学生提出,与其探究“梅兰竹菊”这些意象,不如将关注点放在这些意象的修饰词上。比如李商隐《隋宫》中有“于今腐草无萤火,终古垂杨有暮鸦”,秦观《满庭芳》中有“斜阳外,寒鸦万点,流水绕孤村”,诗句中的“暮鸦”“寒鸦”可以互换吗?这些修饰词所带有的暗示性,给了相对固定的一些意象以独特的表现力,是值得探究的。

更多的学生能够将林庚先生的问题意识融入自己的思考,这是一位学生的思路:

我在读到“鸡声茅店月,人迹板桥霜”的时候,注意到“板桥”这个形象。板桥是什么样的桥?诗人们常用“板桥”一词吗?搜索资料,我发现《全唐诗》中使用“石桥”的诗句虽多,但是没有出现什么名句;“板桥”数量上不及,却颇多佳句。那么这个“板”字的意味是不是值得我们去推敲呢?诗人们在什么场合使用“板桥”?他们的创作状态、情感志趣与“板桥”所在的情境有何关系?

尽管高一学生写出的《说“板桥”》《说“寒

# 拓展联结角度 整合学习活动

## ——《三国》人物文学形象与历史形象对照

北京市第一六一中学 张悦

### 一、教学分析

章学诚在《丙辰札记》中提到：“凡演义之书，如《列国志》《东西汉》《说唐》及《南北宋》，多纪实事；《西游》《金瓶》之类，全凭虚构，皆无伤也。惟《三国演义》则七分实事，三分虚构，以致观者往往为所惑乱。如桃园等事，学士大夫直作故事用矣。故演义之属，虽无当于著述之伦，然流俗耳目渐染，实有益于劝惩。但须实则概从其实，虚则明著寓言，不可虚实错杂，如《三国》之淆人耳。”<sup>[1]</sup>他以史家视角看待小说，担心历史记载与文学虚构的混淆会误导读者。

学生在分析“累积成书”的古典小说人物形象时，确实存在这样的混淆。学习《江城子·密州出猎》和《南乡子·京口北固亭有怀》后，学生会提出疑问：“孙权并不是什么‘大人物’，这样一个‘小角色’为什么得到苏轼和辛弃疾的极力推崇？”学生所说的“大人物”指孙权被两位词人夸赞的历史形象，“小角色”指他在《三国演义》中被边缘化的文学形象。

《三国演义》是稚嫩的，但他们呈现的思维过程让人欣喜。课堂在任务驱动的学习中究竟应该发挥怎样的作用？确定任务关键点，搭建课堂问题链，帮助学生克服困难，能够继续自主推进任务

解决学生这类将人物历史形象和文学形象混淆的问题，可以运用联结策略，帮助学生在单篇与单篇、课内与课外、文学与历史之间建立联系，梳理人物形象由历史走向文学的漫长流变过程，从而正确理解历史形象与文学形象。人物形象流变有两种常见模式：推上神坛和形象反转。依照人物形象流变模式可以选择文学形象与历史形象互促、文学形象与历史形象对照两个联结落点。

文学形象与历史形象互促的目的在于探源。以诸葛亮人物形象为例，教材相关篇目中诸葛亮的文学形象和历史形象没有太大反差。设计任务时可以通过关联单篇，还原诸葛亮被推上神坛的过程，叠加文学形象与历史形象，加深对人物形象的理解。

文学形象与历史形象对照的目的在于解惑。对于曹操、孙权这样的文史形象差异较大的人物，设计任务时可以补充个人作品、史书记载、小说塑造等文史资源，以人物形象流变为主线设计对比阅读任务，化解学生对人物形象的误解与——这是我们在任务群学习中课堂教学的落点。

（这节课的设计得到上海市教委教研室范飏老师、上海市普陀区教育学院祁敏老师的指导。）