

部分作者

徐莉莉,女,1947年生,辽宁沈阳人,华东师范大学中文系教授。曾在《语言研究》等刊物上发表《转训简论》《〈经传释词〉的语法思想及其在训诂学上的应用》等论文数十篇,著有《尔雅:文词的渊海》等专著7部。

胡立根,男,1958生,湖南岳阳人,深圳红岭中学教研组长,中学高级教师,深圳市学科带头人。曾在《语文学习》《语文教学论坛》《深圳教育学院学报》等杂志发表《走出困惑》《散文课堂教学思路谈》《中学语文教材价值特征简论》等教学论文30余篇,另有《美神精神论——汉民族传统文化心理的新透视》发表于《湖南教育学院学报》。

董秋成,男,1948年生,浙江绍兴人,绍兴一中语文教研组长,中学高级教师,市语文大组组长。曾在《语文学习》《中学语文教学》等杂志发表《河阳应是地名》《〈阿Q正传〉再读》等教学论文120余篇,参编《中学语文成语解读》《中学语文用典释评》等著作10余部。

魏华中,男,1970年生,山东寿光人,山东寿光教研室语文教研员。曾在《语文教学通讯》等刊物上发表《以整体一部分——整体教学(纪念刘和珍君)》等论文30余篇,参编《高考常考知识点归纳精析与题型设计》等著作20余部。

丁卫东,男,1969年生,江苏射阳人,现任职于江苏射阳职教中心,中学一级教师。曾在《语文建设》《职教通讯》等杂志发表《语文自主性作业的研究》《分层教学分步到位教学法的操作流程》等教学论文80余篇。



主编:王为松
副主编:温泽远
执行编辑:何勇
编辑:《语文学习》编辑部
主 办:上海教育出版社
地 址:上海永福路123号
邮 政 编 码:200031
电 话:(021)64373598
电子邮箱:seph@seph.com.cn
封面印刷:上海市印刷十一厂
正文印刷:上海市印刷有限公司
国内总发行:上海市报刊发行处
国内订购:全国各地邮政局
国外发行:中国国际图书贸易总公司
北京 399信箱
报刊代号:4-253
国内统一刊号:ISSN1001-8468
国外代号:M209
CN31-1070/H
定 价:3.00元

4 < 关于构建基础性与选择性相统一的高中语文课程结构的认识 /郑国民

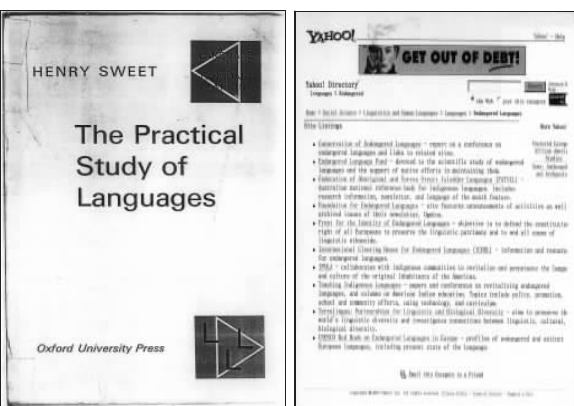
论坛

- 8 < 争鸣 | 课堂阅读,呼唤回归真实 /胡立根
——关于阅读教学中“问”的思考和实践
- 12 < 随笔 | 各门课程“一家亲” /李维鼎
——还说“母语”的“母”
- 13 < 也谈“母语”的“母” /周 燕

教学

- 14 < 课文视窗 | 关于《与朱元思书》 /董秋成
- 16 < 关于《虎丘记》 /严华银 夏保年 耿亚萍
- 19 < 备课笔记 | 文言文注释商榷三例 /徐莉莉
- 20 < 谈《柳毅传》中的几组对比 /金卫
- 22 < “授之书而习其句读”译注四错 /郑常庚
- 23 < 教学艺术 | 《逍遥游》:读经典,就是读人生 /曹勇军 一次超越时空的对话 /季江勇 “小斥鴳”是“德才兼备者”吗 /唐修亮
- 26 < 《项脊轩志》:从一个语气词入手 /李圣平 构思一幅插图 /李凌云 推知作者的生平 /魏华中
- 30 < 写作指引 | 练字三“宜” /毛荣富
- 32 < “反弹琵琶” /刘晓红 丁卫东
——谈话题作文的切入技巧
- 34 < 作文题库 | 系列话题作文设计 /杨早管
- 35 < 阅读空间 | 当 /特约主持 赵夏
- 40 < 旧文重刊 | 从我怎样学国文说起 /朱光潜 (特约主持 赵志伟)
- 38 < 语言丛谭 | 也谈“染指”怎么用 /陈继锋
- 39 < 解读字母词“SOHO” /高丕永
- 11 < 也说“眩目” /宋桂奇
- 42 < 测试研究 | 仅谈分数是不够的 /宜昌市语文课改组(执笔:华清)
——宜昌市(课改实验区)2002年秋季期末考试命题思路
- 44 < 宜昌市(课改实验区)2002年秋季期末调研考试
七年级语文试题

- 2 < 观点 特约主持 李明洁
- 3 < 声音
- 3 < 反馈 | “背诵”并没有热起来 /纪勇
- 47 < 教育书坊
- 封二 < 与课文作者面对面 | 李国文
- 29 < 关于《石湖晨雾》 /李国文
- 封三 < 读书·行走 | 禅房岁月 /金娜
- 封面 < 教学图片 | 禅意



观点

事实：目前在世界使用的语言数目正呈急速下降的趋势，因此很多关于文化、美学和政治的含义将不再为人所了解了。

在该中心的一次研讨会上，美国的Michael Krauss教授预测，到下个世纪末，世界上6000种语言中将有95%不再被使用。而Christopher Moseley教授则描绘了世界语言的前景，并且指出每一种语言都是一个群体思想和经验的宝库。目前保护语言的紧迫任务是：一方面要建立

（侯敏 编译）

[日]《现代教育科学》

2002年第12期

如何检验是否实现了教学目标

语文课与其他学科不同，对教学目标是否实现很难做出客观评价。福冈县芦屋町立山鹿小学中村博幸先生提出把教学目标具体分成若干项目，每一项都设定分数或制订标准，然后通过分数来检验达到的程度。比如对汉字能力的考察可以从考试的分数得到验证。平均分

（青野英美 编译）

特约主持 李明洁

[英]《语言的实际研究》

Henry Sweet 著

牛津大学出版社出版

寻找合适的字典

总是听到学生抱怨买不到合适的字典，现有的字典不是太大就是太小，要么就是查到的用法压根就不地道，或是早已废弃不用了的。

针对这种情况，Henry Sweet认为编纂字典时，选词应以现代口语和书面语言为基础，罗列出有用的词组和习语，坚决剔除已死亡了的表达法；适当加进俗语和俚语；解释时避免采用百科全书式的描述，引进概念即可；简洁是一大标准，应用平直明确的语言来释义，当然解释的篇幅应视词语的重要性而定。

最后，Henry又指出，字典查阅起来应一目了然，应巧妙地使用各种符号，帮助读者快速方便地找到含义。效率永远是第一位的。

（许燕 编译）

[英]《语言的实际研究》

Henry Sweet 著

牛津大学出版社出版

古典文学作品的阅读

如果学生既没有足够的阅读能力又没有成熟的思考和鉴赏品位去欣赏作品的文体特点，费很大功夫

向他们灌输古典作品往往会导致他们对文学产生一种厌烦情绪。

Henry Sweet认为，循序渐进是最合理的解决方法。传统的学习方法不仅在学习者未掌握作品词汇与语法的前提下向其介绍文学作品，而且还还将古典文学作品作为基本的教学内容。这就像是音乐教师起初便让学生学习古典奏鸣曲而不是从音阶与发声练习开始学习音乐一样。

开始时读一些已读过的作品的改写本和近乎口语化的文体，然后再阅读文学性较强的文体。书信体是最简单方便且自然优雅文学作品形式，同时也是最实用的文体。事实上，对多数人来讲，书信体是他们惟一接触过的文学形式。学生还可从最简单的现代散文入手，其内容非常接近口头语言。这些较为易学的作品或许学生以前就已经十分熟悉。然后，他会逐渐进入修饰性与想像性更强的散文，继而转入古代散文与诗歌的学习。

（许燕 编译）

www.yahoo.com

2003年2月14日

很多母语正濒临灭绝

语言学习理论研究中心的报告指出，公众已经开始关注这样一个

●年轻一代“阅读”偏食。

——据《中国青年报》社会调查中心今年1月的读者调查显示,在2002年有50.8%的读者常读成功励志类的图书,有43%的读者常读人物传记类图书。这表明“成功进取的经验”是当前青年人的一个“强需求”。不过,“偏食”有害“健康”呀! (《中国青年报》2003-2-23)

●改进教学条件≠实行电化教育

——很多中学都有多媒体教室、电脑教室,设备比一些大学也不差,可却没有像样的图书室,而“利用多媒体扩展图书室功能”又尚未得到充分开发。试想“改进教学条

件”怎么能忽视图书室的建设?(《中国教育报》2003-03-06)

●做一个“会说话”的语文老师。

——所谓“会说话”,即要求语文教师说话要做到规范科学、生动形象、简洁精练、风趣幽默、以情感人,最要紧是做到富有启发性、能把握时机。(浙江嵊泗中学裘永红老师来信)

●见识过几种课堂教学情形:一种是学生已经知道了,教师还要讲;一种是学生不知道,教师也不知道,就推给学生讲吧;一种是学生不知道,教师知道,可教师不敢讲,得让学生活动起来嘛,于是教师只好看学生乱讲。

——教师讲?学生讲?教师看学生乱讲?不!不必讲的不讲,必须讲

的认真讲!(湖北省京山县第五中学邓方老师来信)

●“软课”不应“软”对待。

——新教材中每单元后的“综合实践活动”“诵读欣赏”“口语交际”等专题,因为似乎暂时与考试无甚瓜葛而被许多教师所忽视,对其进行“软”处理,甚至不予理会。其实,这些“软课”对提升学生的语文运用能力有着不可估量的作用。(江苏宿迁实验学校薛宏振老师来信)

●不到园林,怎知春色几许?

——现今的语文课本真是细致到家了,单元有单元提示,课文有预习提示,课后当然还有课后练习。但,这就等于在学生与文本之间树起了一道藩篱。透过这道藩篱观赏风景有几分真实?有几分亲切?(江苏苏州中学蒋祖霞老师来信)

“背诵”并没有热起来

读罢《语文学学习》2003年第3期《对文言教学“背诵”热的冷思考》一文,我感到有一点担心,担心刚刚被唤醒的“背诵”还远远没有达到“热”的程度,如此“冷”思考,会不会又使其沉睡?

文言文教学中“背诵”真的“热”起来了吗?我看未必。到学校实地看看,梳理词义、讲解文章,实际还是占据课堂主阵地的,留给学生“背诵”的时间并不多,或者“背诵”并没有得到很好的落实。大家还在呼吁,让学生亲身接触文本,体味文本,积累语感。我今年接手一个毕业班,发现要求背诵的30首古诗词、10篇古文成了学生最大的难题。三年时间,40

篇(首、段)诗文,一年也就13篇(首、段)多一点,一个月也就背诵1篇(首、段),且不说“热”,只要稍微有点温度,也是“随便玩玩的”,怎么就成了难题了呢?自古以来,人们说到学校,总是以“书声朗朗”来描写,充满了自豪、欣赏之情,可是,现在到有些学校走走、听听,你会发现“这里的清晨静悄悄”,课堂上老师在唱独角戏。有些地方贯彻国家“减负”指示精神,首先想到的是压缩甚至减去“早读”时间。学生在“早读”时间所做的大多是埋头写作业、吃东西。可见,学生对待背诵的态度。早读这个时间减去也可以,那么课堂上总应该开辟一块时间,让学生读读背背吧,但是没有。可见,“背诵”在一些人的观念中还是“底出”的,在有所取舍时,首先遭殃的是它,地方如此,学校如

此,学生个人更是如此,这大概不能算“热”起来了吧?不久前在一个会议上,讨论的主题之一是要不要“背诵”。不少人讲,背诵遇到的抵制力很大,甚至有的老师以高考中背诵默写只有4分作论据证明我们现在强调背诵不值。我就很有感触,如果对待背诵、对待学习堕落到以分数论轻重的地步,那实在是我们教育的悲哀。如果如此孤立地看待背诵,那么是否可以推论语音、字形、成语、实词等知识都只占3分,是不是更可以不学了?

背诵,不能走极端是有必要强调的,但在目前情况下,还是要提倡背诵,提倡研究巧妙背诵的方法,研究提高背诵的效率,让背诵在提高学生文化修养、人格情操方面立功。

浙江宁波 纪勇

我国新世纪高中课程改革的具体目标之一,是构建重视基础、多样化、有层次、综合性的课程结构,以满足不同学生的学习需要。

从国外的高中语文课程可以发现,在注重共同基础的同时,都强调课程的选择性和多样性,为不同发展方向的学生提供了选择的空间,谋求课程的基础性、多样化和选择性的统一。

高中语文课程必须顾及学生的原有基础、自我发展方向和学习需求等方面的差异,应该为每一个学生创设更好的学习条件和更广阔的成长空间,促进学生特长和个性的发展。

关于构建基础性与选择性相统一的高中语文课程结构的认识

北京师范大学 郑国民

高中语文课程结构的改革是高中语文课程改革的重要任务,也是课程标准研制的难点和重点。由于在一定程度上课程结构是以具体、直观的形式呈现改革的基本内容,所以人们对此给予更多的关注也是理所当然的。我国新世纪高中课程改革的具体目标之一,是构建重视基础、多样化、有层次、综合性的课程结构,以满足不同学生的学习需要,适应社会发展的多样化需求,引导学生逐步规划人生。各个学科课程的改革都要落实、贯彻这样的课程改革目标。原有的高中语文课程结构已经不能满足课程发展的需要,这就决定了需要构建与课程改革相适应的高中语文课程结构。

一、我国高中语文课程结构的探索

纵观我国语文教育近百年来发展历程,大多数时期的高中语文课程结构都较为简单、单一,基本上都是以统一的必修课程的形式出现,每个学年都有明确、固定的要求。但是,需要认真研究和思考的是,个别时期的课程标准或大纲也曾经在这方面做出了积极的努力和探索,积累了经验和教训,例如1923年刊布的高中

国语课程纲要(所谓刊布而不是颁布,即不是由教育部以部令正式颁布实施,而是由当时全国教育会联合组织的新学制课程标准起草委员会拟订并刊行于报刊),以及1996年《全日制普通高级中学语文教学大纲》(供实验用)。

1923年刊布的高中国语课程纲要由两部分构成,公共必修课程和为注重不同学习方向而设置的必修课程。《高级中学公共必修的国语课程纲要》的“内容与方法”分为读书、文法和作文三部分,其中注重文学和社会科学的第一组必修课程有《文字学引论》和《中国文学史引论》。(这三个课程纲要都是胡适先生起草的)高中国语课程纲要在设置了公共必修课程的同时,为注重不同学习方向的学生设计了不同的必修课程。虽然所有的课程还都是必修,但是对于学生而言,实际上已经为不同发展方向的学生提供了选择性的课程,使其有所侧重。从高中语文课程的发展历史来看,在当时的历史条件下做出这样的探索是极其难能可贵的,它也成为以后课程结构的主要思路之一。有的国家目前还实施着类似的课程,例如现在的法国高中法语教学第一学年是统一的,从第二学年开始为不同发展方向的学生提供了不同的选择性课程。遗憾的

是,在我国高中语文课程发展史上,这样的课程结构只是昙花一现。当然,不可否认这样的课程结构的出现有其特殊的时代背景,尽管后来没有延续这样的理念和思路,但是其本身所富有的启示价值还是显而易见的。在此之后的1929年和1932年课程标准第一学年至第三学年基本上是统一的课时和课程内容,在课程结构方面没有值得特别说明的。1936年《高级中学国文课程标准》第二学年第一学期甲、乙组对教学时间做了不同的安排,甲组按照常规每周精读3小时、略读指导1小时、习作1小时,而乙组每周增加精读3小时,其他学期的时间安排不变。乙组增加的3小时主要讲授文学史大纲。与1923年课程纲要相比较,这个课程标准的课程结构虽然没有实质性的突破,但是毕竟打破了课程结构单一的局面,在课时和课程内容方面有所变化。在此基础上,1940年《修正高级中学国文课程标准》又有所发展。第二、三学年的每学期,乙组比甲组的精读课时每周都增加了2小时,所增加的课时注重各时代文学作品及国学常识的学习。也就是说,第一学年相同,第二、三学年不同组别的学生有所侧重。除了上述课程标准之外,后来的课程标准或大纲都是统一、固定的课程结构。

经过几十年的沉寂之后,到20世纪末期高中语文课程结构的探索又出现了一个高峰。1996年《全日制普通高级中学语文教学大纲》(供实验用)在高中语文课程结构方面取得了突破性的进展。这个大纲把“课程结构和课时”作为大纲的六大组成部分之一,专门进行说明。这个大纲把课程分为学科类课程和活动类课程,其中学科类课程由必修课、限定选修课和任意选修课组成。高一、高二为必修,高三为预备升学的文科、理科和预备就业的学生提供限定选修课程。这个课程的限定选修课程为三大发展方向的学生提供了选择的空间,同时任意选修课程又为每个学生的个性化发展留有选择的余地。从整体来看,这样的课程结构具备了突出选择性和多样化的特点。虽然由于各种因素的影响,这个大纲在实施过程中使这样的课程结构功能和特点大打折扣(例如任意选修课程和活动类课程没有得到真正的落实,没有一定的必要条件来保障;另外,限定选修课程由于局限在高三,形同虚设,反而因此产生了一定的弊端),但毋庸置疑,这个大纲在课程结构方面的价值和意义是巨大的,蕴涵着丰富的具有参考价值的信息,不仅在政策层面作出了突破性的探索,同时也在实施层面积累了一定的经验和教训,对新世纪高中语文课程结构的设计富有巨大的借

鉴意义。

二、一些国家普通高中语文课程改革的启示

最近几年,世界上的一些国家正在进行基础教育课程改革,在高中母语课程改革方面做出了各种各样的探索,这些探索无疑对我们具有一定的参考价值。

芬兰非常重视语文教育,从考试的科目方面就可窥见一斑。2002年10月中国—芬兰高中教育研讨会上,在与芬兰教育主管部门官员的交流中得知,芬兰现行高考是4+X模式,所谓4是指母语、第二官方语言、外语、数学或科学,其中三门是语文(芬兰语和瑞典语是芬兰的官方语言)。正在规划的改革方案准备在2005年实施1+X的模式,所谓1是指一门官方语言。之所以进行这样的改革,其根本原因在于他们认为学好母语是学好其他课程的根本保证,是一个学生生存和发展的基础。除了重视母语、官方语言的教学,芬兰也极重视外语教学,很多高中学生学习两门或三门外语。(通过现行的考试也可发现,即使是只学一门外语的话,每个高中学生也至少学习三门语言。)高中阶段的芬兰语包括6门必修课程,即语言作为获取和传递信息的工具,从艺术到自我表现,文本的建构与解释,语言的力量,文学作为同时代的镜子,语言、文学与认同。这六门必修课占全部必修课时的12—13%,全部课时的8%。众所周知,芬兰的高科技产业非常发达,而从高中课程设置的考试的情况来看,并没有明显强调与此相对应的学科。在与该国高级教育行政长官的交流中,我们得到了有点儿出乎意料的认识。这位官员认为,在高科技产业的发展中发挥了重要作用的恰恰是语文教育,高水平的语文教育会帮助学生在其他内容的认识、理解中发挥重要的作用,同时多门语言的学习可以帮助人们多角度、多渠道掌握各方面的发展动态。在重视科技创新的我国,这样的做法应该引起足够的重视。

瑞典高中课程共有八门核心学科,即瑞典语或瑞典语作为第二语言、英语、数学、体育与健康、公民、宗教、科学、艺术活动。高中瑞典语包括5门课程,即瑞典语A、瑞典语B、瑞典语C(口语与书面交流)、文学与文学批评、创作。其中瑞典语A和瑞典语B是必修课程,其余的课程在不同的学习计划中或为选修课或为必修课,例如瑞典语C是社会科学学习计划中的必修课程,而文学与文学批评是社会科学学习计划中文化专业的必修课,创作是选修课。

印度普通高中课程要求以两种语言作为必修课程,可以从印地语、英语、孟加拉语、藏语等二十多种语言中选择,其中英语和印地语必选其一或二者皆选。选修课有现代印度语言文学、梵语言文学、古典语言文学、英语、其他语言。

法国高中法语课程在第一学年是统一的必修课,课时安排和课程内容都是统一的。从第二学年开始,为各种专业方向提供了可选择的方案,从课时到课程内容、实施都不同,如经济社会方向、文学方向、理科方向等共十种方案。

日本高中国语分为语文1、语文2、语言文字表达、现代文、现代语、古典文1、古典文2、古典文的讲解八个部分,其中语文1是基本要求,其余的科目是在此基础上的延伸和发展。

从这些国家的高中语文课程可以发现,在注重共同基础的同时,都强调课程的选择性和多样性,为不同发展方向的学生提供了选择的空间,谋求课程的基础性、多样化和选择性的统一。

三、我国高中课程改革方案中的课程结构

在认识、理解高中语文课程结构时,不能孤立地看待语文学科课程,而需要将其放到整个普通高中课程结构的背景下,才能够进行全面的认识 and 把握。

我国新世纪普通高中课程结构由学习领域、科目、模块三个层次构成。与仅仅由科目组成的单一、扁平的课程结构相比较,这样的课程结构具有立体性和层次性等方面的特点。一定的结构决定着一定的功能,课程结构也不例外。构建这样的课程结构目的在于能够从宏观上整体规划课程,并有利于科目间的融合和科目内部的微观结构调整。理解这个课程结构,需要特别注意两个层次:学习领域层次和模块层次。学习领域是由课程价值相近的科目组成的,共设置了八个学习领域:语言与文学、数学、人文与社会、科学、技术、艺术、体育与健康、综合实践活动。各学习领域由若干科目组成,如语言与文学领域包括语文和外语。从各国的课程改革来看,一些国家的课程也设置了学习领域,虽然有时赋予其不同的含义,但是淡化学科间的界限是共同的取向,因为原来一直强调的壁垒森严的学科之间的界限成为课程设计和学生学习的障碍,各学科的教学对学生个体而言,不像书架上分门别类的书籍,没有严格的界限。在现代社会科学发展和研究的综合化趋势的背景下,学习领域的出现

也是必然的。设计学习领域有利于学生综合素质的提高,如果按照原来的课程结构,学生可能不喜欢或不学某一学科,会直接影响学生综合素质的发展。在学习领域层面,学生可以作出个性化的选择,但不影响学生综合素质的发展。例如在课程实施中,可以规定学生在一个学期或学年必须学习一定领域的课程,由于不用具体到科目,这样做就有了选择的空间。因为一定学习领域的科目都体现着一定的共同价值,从而不会影响学生综合素质的发展。因此,学习领域体现了对高中学生全面发展的要求,有利于提高学生的综合素养。规定学生在一定的时间内在所有的学习领域获得一定的学分,既解决了因学生过早偏科而产生的弊端,又避免了由于学科科目过多而造成的学习内容繁琐和过多的问题。同时,这样做也有利于教师在学习领域的视野下设计、实施课程,从而避免陷入学科本位的泥淖。

对于科目层次,由于原来的课程结构大都是基于科目而设计的,所以这里不做更多的解释。值得注意的是,高中课程改革方案增设了通用技术、第二外语、艺术等科目。

具体到模块层次,每一科目由若干模块组成。所谓模块是在科目的基础上,结合学生的经验和社会现实,将科目内容分为若干相对完整的学习单元。每个模块一般为36学时,2学分。对于模块层次设计,可以从以下几方面来理解。第一,模块层次的设计有利于学生自主选择课程,形成个性化的修习计划,为学生有个性的全面发展创造条件。在完全由科目构成的课程结构中,由于过于强调科目自身体系等方面的原因,学生只要开始学习一定的科目就意味着只能把这个科目完整而系统地学完。学生选择的余地极其有限,大多数学生的学习基本统一并且固定,因而无法适应学生个性化发展的需要。第二,便于学校灵活安排课程,有效利用现有教师、场地、设备等资源,提供丰富多样的课程,为学校有特色的发展创造条件。第三,有利于解决科目设置相对稳定与现代社会生活、科学迅猛发展之间的矛盾。在信息以几何级数快速增长的信息社会,学科自身在迅速发展,学生所生活的现实世界急剧变革。如何将这些要素纳入课程内容中,是现代社

会课程改革的重要任务。围绕某一特定内容,整合学生经验和社会生活内容,构成相对完整的学习单元,就是为解决这方面问题而做出的探索。每一个模块都有明确的教育目标,并有对教师教学行为和学生学习方式的要求,便于实际操作。

四、高中语文课程标准中的课程结构

根据高中语文课程应该遵循的共同基础和多样选择相统一的原则，为了实现学生语文素养普遍获得进一步提高和为不同需求的学生提供选择性发展空间的目标，需要构建与此相适应的高中语文课程结构。

高中语文课程分为必修课程和选修课程两部分。必修课程由“语文1”至“语文5”五个模块组成。必修课程五个模块的实施可以在高一至高二两个学期半的时间里循序渐进地完成，也可以根据需要灵活安排。选修课程由五个系列构成，即诗歌与散文、小说与戏剧、新闻与传记、语言文字应用、文化论著研读。根据每个系列的目标可以设计若干个选修课程模块。选修课程模块的具体名称、模块的内容以及模块与模块之间的安排，可以有选择地设计。学校根据本校课程资源和学生需求，可以较为灵活地开设选修课。

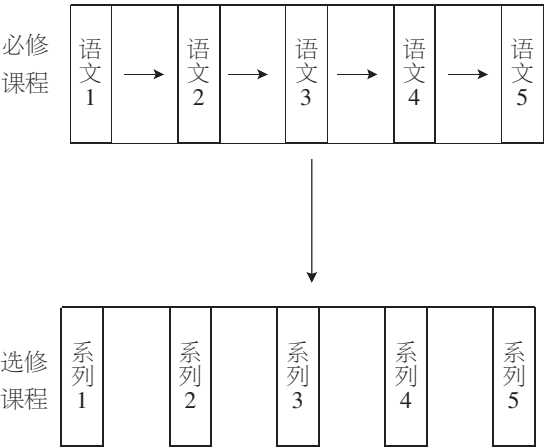
值得注意的是，从静态的课程结构来看，选修课程由五个选修课程系列组成，每个系列可以设计若干选修模块，而没有像历史等一些课程直接具体到模块，似乎多了一个层次。这样的设计可以从以下几方面进行认识。第一，强调选修课程的选择性、多样性、灵活性，并不等于漫无计划、随意零乱。如果脱离一定的课程要求和范围，不考虑学生的实际和发展需要，漫无目的或一味追求新奇，会造成选修课程的混乱，严重危害选修课程的价值和功能。设计五个系列，每个系列有学生选修学习的目标、教学建议和评价建议，这样就使具体选

修课程模块的设计依据每个系列的目标，既保证选修模块的灵活性和选择性，也避免造成模块设计的随意或混乱等问题。第二，需要解决语文课程内容丰富性、不确定性与需要确定有限内容的模块之间的矛盾，如果直接确定了具体的模块，以及模块的数量，由此而产生的问题和弊端会大大消磨设计模块层次的优势。第三，有利于选修模块的选择和组合。每个选修系列具有一定的特点，根据一定系列选修课程目标设计的模块体现着一定的共同取向，这为学校设计模块和组合模块提供了参考性的依据。

另外，还有一个问题需要强调，基础性、均衡性与选择性、多样性，不是一一对应于必修课程和选修课程，也不是对立的。强调课程的基础性和均衡性，目的在于让学生在语文的应用、审美和探究等方面得到比较协调的发展。强调课程的选择性和多样性是因为高中语文课程必须顾及学生的原有基础、自我发展方向和学习需求等方面的差异，应该为每一个学生创设更好的学习条件和更广阔的成长空间，促进学生特长和个性的发展。因此，选修课程也应该体现高中语文课程的共同价值，也应该体现基础性。

高中语文课程结构的改革是基于解决现实问题的基础而设计的。在研制高中课程改革方案的过程中，对现行高中课程实施状况曾经做过调查，其中的一项调查结果令人深思，应引起语文教育工作者的关注。在“学生对学科课程的具体感受”一项调查中，学生最喜欢的、最不喜欢的、压力很大的、实用性最差的、内容偏多的、内容太难的学科，排在前四位的都没有语文学科。（最喜欢的是外语、数学、体育、信息技术，最不喜欢的是政治、物理、数学、外语，压力很大的是数学、物理、外语、化学，实用性最差的是政治、历史、美术、数学，内容偏多的是数学、物理、政治、历史，内容太难的是物理、数学、化学、外语。）这个调查结果也许不会对高中语文教学产生强烈的刺激，但至少有两点应该引起注意。第一，在初中阶段，语文是学生最不喜欢的学科之一，排在第二位，而高中阶段发生了一定的变化；第二，与学生既爱又恨（是最喜欢同时又是最不喜欢）的数学、外语不同，语文学科处于既没有爱起来也没有恨起来的境地。结合语文教学的实际情况，学生对语文学科产生这样的态度，似乎是顺理成章的结果。但是，不可否认，这样的结果对于语文教学而言隐藏着严重的危机，如果一门学科在学生眼里是可有可无、无足轻重的话，可能比他最讨厌这门学科还可怕。但愿将来不致如此。

高中语文课程结构图示





课堂阅读,呼唤回归真实

——关于阅读教学中“问”的思考和实践

深圳市红岭中学 胡立根

一、“试题式课堂提问”与“伪阅读”

“精心设计课堂提问”几乎成了阅读教学的金科玉律。但是似乎没有谁反问一句:“精心设计课堂提问”对发展学生的阅读能力到底有多大作用?是否真的可以成为语文阅读教学的成功经验?当然,那些在学生阅读之前为学生提供的精心设计的阅读指向性提问,那些在学生反复阅读之后思维仍难以深入下去,只能停留在某一层面时的巧妙的提示式、点拨式提问,的确有助于引发学生的思考,使其阅读进入更深层次。然而目前大量的阅读教学实际,往往是教师根据自己对文本的理解,提炼出几个试题式问题让学生思考讨论,并由这几个问题环环相扣,构成整个阅读教学的过程。

现举一例。如某杂志登载的一份《祝福》教学设计,这个设计就是由如下几个问题组成全课的:

- ① 祥林嫂的命运是悲惨的,鲁迅先生将她的不幸总是设置在一个特殊的季节里,那是什么季节?
- ② 失去丈夫是否不幸?
- ③ 死了丈夫之后,为了躲避凶狠的婆婆,她来到鲁四老爷家做工,但终于没有躲过更深重的灾难,具体的情形是怎样的?
- ④ 春天孕育着希望,孕育着生机,可是祥林嫂的不幸却大多发生在春天,作者这样描写,看似漫不经心,其实寓意深刻,到底起到了什么作用?
- ⑤ 祥林嫂是一个没有春天的女人,她能不能像鲁镇的人们一样,在迎春祝福之时祈求天地圣众赐给自己来年的幸福?
- ⑥ 迎春祝福祥林嫂不能参与祭祀,在她捐了门槛之后,四婶一句“你放着罢,我来拿”将她永远钉在十字架上,她的最终结局就只能在一片热闹的祝福声中,悲惨地死去。这热闹的祝福,更强烈地反衬了祥林嫂的遭遇,那么,祥林嫂究竟是如何死去的?
- ⑦ 祥林嫂的死揭示了什么样的社会主题?

可以说,这个课例代表了当前“精心设计课堂提问”的流行倾向。这样的课例,经过认真构思,精心选择突破口,几个问题环环相扣,颇有新意,很为同行看好。笔者亦曾以能有类似这样的“提问”而沾沾自喜。直到有一天,学生问我:“老师,我们不知道您课堂上会提哪些问题,您能不能告诉我们,课堂上我们怎样才能跟上您的思路?”此时的我,似乎突遭当头棒喝!

怎么才能跟上老师的思路?难道这就是我们的教学目的?辛辛苦苦设计的课堂提问,就是把学生的思维带入老师的思维中?就是牵着学生围着老师团团转?尽管学生拿着语文课本,可实际上,每当上语文课,可怜的学生就像走近一片雾气缭绕的原始森林,“敢问路在何方?不知今天我们的教师又会把我们带到哪一个黑暗的山洞里”。

其实,上述这一类课堂提问的设计,与一张考试试卷何异?这些问题与考试试题何异?那么,这样的阅读教学过程,与其说是指导学生阅读的过程,不如说是考试过程,这一过程里学生的阅读,与其说是阅读,不如说是未读先考,或者说是以考代读。这样的阅读教学怎么能说是真正意义的阅读教学呢?其本质仍然是一种应试教育。

认真检讨一下这种“试题式提问”型阅读教学乃至整个“精心设计课堂提问”的阅读教学,应该不难发现以下几个值得深思的问题。

一是阅读的主体性问题。阅读教学中主体是学生,教学的任务是解决阅读主体在阅读过程中存在的问题,而不是老师的问题。但我们精心设计的课堂问题,并不是学生发现的问题,而是教师自己发现的,是教师自我陶醉自鸣得意的问题。所以这种提问,只是教师读的结果,是教师对文本的理解,是教师对文本的一种自我陶醉。在这里,不是教师围着学生转,而是学生围着教师转,课堂的中心和教学的主体,都不是学生,

而是教师。主体完全错位!

二是阅读的主动性问题。教师设计的提问,尽管在设计者看来十分巧妙,但由于往往不是在学生充分阅读与思考的基础上的提问,这些问题也就并非学生阅读过程中的实际的、自然的心理需要,而是一种被动的强制性的外在要求。而且每个人具体的阅读心理流程是不同的,阅读中产生的疑惑也是不同的,教师的提问只是教师阅读心理流程中涌现的问题,这样教师只是在将自己的阅读心理流程强加给每个学生。教师何以有此一问,学生并不明白,感到突如其来,没有思想准备,只好糊里糊涂去寻找答案。甚至一个问题没想好,教师又莫名其妙地来了第二、第三个问题,整堂课学生都在疲于奔命。这样,整个教学过程,学生始终被教师牵着鼻子走,哪有什么主动权?

三是阅读思维的探索性问题。阅读中产生的问题是阅读思维的起点还是阅读思维的结果?当我们精心设计课堂提问时,我们是将问题假设成了阅读思维的起点。但实际上问题的提出应该是阅读的结果,是阅读思维的阶段性成果,而且是一种探索性的成果。教师就课文设计的提问,实际上只是在向学生捧出现成的阅读成果,而且是学生不太愿意接受的现成成果。这从某种意义上说是削弱甚至剥夺了学生主动探索的权力。

四是阅读思维的完整性问题。良好的阅读,其心理流程应该是一种比较流畅的、自然向前推进的心理流程。而教师就课文设计的问题,大多并不是根据学生阅读的实际心理流程而设,往往遵循的是一条与学生的阅读思路不同的思路,也许是一条跳跃很大的阅读思路,甚至根本就无阅读思路可言。因此这些问题,从学生的阅读心理来说,完全是外在问题,而不是自我阅读的心理流程中自然产生的内在问题。尽管从提问者看来,问题似乎很巧妙,但实际上截断了学生自己的阅读思维流程。教师在学生阅读进程中的提问,很可能是对学生阅读思维流程的严重干扰,问题提得多,学生完整的阅读心理流程就有可能被冲击得支离破碎,根本谈不上对文章的整体感悟与把握了。所谓精心设计课堂提问,也许实际上是肢解文章的一种变相表现。

五是阅读的真实性与现实性问题。真正的现实的阅读,有谁站在旁边不停地向我们提出一些问题?真正的阅读是一种独立的自主的阅读,只有文本的呈现,既没有教师的提问也没有思考题,甚至没有参考资料。我们的阅读教学就是要发展学生这种独立阅读的能力。那种精心设计提问的“试题式提问”背景下的阅读,读的实际上不是真正的文本,读的是教师的提问;读的不

是文本的思路,而是教师的思路;读的不是作者对生活的感悟,而是教师对文本的感悟;学生不是在欣赏文章,而是在面对教师的莫测高深而自叹不如。虽然也有学生的思考,但这是一种教师提问背景下的思考,只是对教师对文本的理解结果的再思考,而不是学生自主阅读过程中自然产生的对文本本身的思考。因此,这种阅读说到底只是一种远离真实的现实阅读的“伪阅读”,它读的不是文本,而是教师!这种阅读久而久之,会养成学生对教师的依赖,养成思维的惰性,很难使学生接近真实阅读。

二、“主体间性对话”与“第三者”

上述“课堂提问”引出的阅读的主体性、主动性、探索性、完整性、真实性的问题,归结起来就是一个“谁问?问谁?谁读?读谁?”的问题。要真正解决这一问题,先要明确真实阅读的本质和阅读教学的实质。

那么阅读的本质是什么?

真实意义的阅读活动是一个由“读者、作者、作品”三者构成的“三边”活动的整体,这“三边”中,作者潜在于文章之中,读者与作者以文章为媒介发生心灵的碰撞和灵魂的问答。这种碰撞和问答,现代阅读理论称之为“主体间性对话”。这种“间性对话”不同于一般意义上的对话,由于作者隐藏于文章背后,因此,对话必须经过文章作中介。文章作为一种书面语言形式,处于一种死寂的物质形态,是作者事先预设的先于读者而存在的物质形态。所以,在这种“主体间性对话”活动中,阅读主体既是被动的,又是主动的。说读者是被动的,是因为文章先于阅读而存在,读者要与作者对话就只能迁就作者。但另一方面,读者也是主动的,他必须向作品敞开自己的心扉,将自身的体验和理解融注到文章的表达中,进入到作者的内心世界,从而形成读者与作者心的交流。所以著名文艺理论家乔治·布莱说:阅读的过程“乃是一个主体经由客体(作品)达至另一个主体”(乔治·布莱《批评意识》)的过程。但是,正由于文章是先于阅读而存在的一种凝固的物质形态,读者只能经由这凝固的死寂状态的物质形态去与作者作“活”的交流,因此,在阅读中,这种对话的关键就是,读者必须主动激活文章的全部话语因子,使它们能代表作者与你说话,与你交流。在阅读过程中,读者既要追问作者,又要通过文章的言语发现作者给你留下的问题以及对你的问题的回答。阅读中的问答是读者与作者的相互问答,作者的代言人是文章,而不是任何第三者。这就是作为“主体间性对话”的阅读的本质含义。

在这种意义背景下的阅读教学,主要工作就应该是

让学生作为一个真正意义的读者,主动参与阅读,学会主动与作者对话。尤其要让学生学会主动激活处于死寂状态的文章中的全部话语因子,学会通过这些因子,发现作者提出的问题,并就这些因子向作者提出问题,寻求作者的解答,从而发展与作者独立对话的能力。

很明显,阅读教学中真正的阅读,“读”,是学生读,读的对象是作者(作品);“问”,是学生问(包括学生发现作者之问),问的对象主要是作者。

而我们现在流行的那种在学生并没有完成与作者初步对话时的“试题式提问”型的阅读教学,把“谁读、读谁、谁问、问谁”这四个问题全都弄颠倒了。这种教学,“问”,是教师问而不是学生在问,问的对象是学生,而不是作品。而读呢?问是教师在问,问是教师读的结果,这自然是教师在读而不是学生读;而问题提出之后学生的读,只是被动的读,也非真正意义的读,只是在思考教师的问题,猜教师心中所想,因此,读的对象是教师,而不是作品与作者。在学生这一阅读主体和作者这一阅读客体的“间性对话”中间,我们教师充当了什么角色?我们横插在中间,实际上是充当了一个并不太光彩的“第三者”。

我们一直奇怪,我国古代阅读教学,就是读读背背,教师既不讲解,也不提什么问题(除非书院讲学),教师几乎没有参与到学生的阅读之中,甚至读的背的还是言文脱节的东西,但也还学得不赖。而我们今天,教师又提问,又讲解,忙得不亦乐乎,效果反而令人怀疑。这其中原因自然很复杂,但有一点很值得我们注意,也许正是由于古人阅读教学中,教师几乎置身于学生的阅读之外,倒使学生的阅读成了一种真正的现实意义的阅读。在“谁读、读谁、谁问、问谁”的问题上,古人其实比我们高明。他们在阅读的主体性、阅读思维的完整性、阅读的真实性上,做得比我们好;而我们似乎很强调阅读的主动性、探索性,但实际上如前所述,我们的学生,甚至比古人更被动,也很难说得上真正的探索性!古人也讲启发,启发式应该是孔子对教育的一大贡献。有启发当然也就有提问,但我们只抽象地注意了孔子的“启发式”,却忘了他的一句至理名言:“不愤不启,不悱不发”。孔子要求的提问,不是在学生产生问题之前的设问,而是在学生想发现问题但又发现不了问题、产生了问题又想不明白的“愤”的时候和学生想说出来又说不出来的“悱”的时候,才予以“启”,予以“发”。这样的启发,才是保证学生主动性和探索性前提下的启发。

三、回归真实阅读与“激活话语因子”

当然,古代的阅读教学,教师基本置身事外,那也并不科学,教师固然不应充当“第三者”,但也不能只当旁观者,他应该是指导者。教师的任务除了在孔子所谓的“愤”和“悱”的时候启发点拨学生之外,更主要的任务就是指导学生主动与作者对话,指导学生怎么主动由“自我主体”经由作品达到“作者主体”,完成真正的文本阅读。

那么怎么指导学生参与对话?一个重要之点,就是将学生置于真正的现实的阅读情境之中,教学生通过作品产生疑惑并询问作者,又通过作品聆听作者的回答。这个过程实际上也就是教学生自我质疑和自我答疑的过程,其中的关键是教会学生质疑。

文本是“死”的,对话却必须是“活”的,这质疑的过程,就是寻找并激活处于死寂状态的文本中的话语因子从而使文本“活”起来的过程。换句话说,教会学生质疑,就是要指导学生寻找并激活文本中死的话语因子,使文本活起来,从而完成读者与作者的“主体间性对话”。由此可见,教会学生质疑,教会学生寻找并激活处于死寂状态的文本中的话语因子,是指导学生完成与作者对话的关键。

在教学实践中,笔者曾尝试通过指导学生寻找与激活文本中的话语因子,引导学生进行“主体间性对话”,完成真实的文本阅读,取得了较为满意的效果。下面试以《世间最美的坟墓》一文为例,作一简单说明。

指导学生寻找并激活处于死寂状态的文本的话语因子,主要可以从如下几个方面着手。

一是从矛盾处寻找并激活“矛盾性话语因子”。文章中出现的前后矛盾,要么是作者的疏漏,要么就是作者“别有用心”。抓住这矛盾处询问作者(即自问)然后在文章中寻找作者对这矛盾的或明或暗的解释,就能与作者形成一种对话。

在阅读《世间最美的坟墓》一文时,不少学生至少能发现如下两处矛盾:

①在第一节,作者先说托尔斯泰墓宏伟、感人,是“圣地”,但接着又说它“远离尘嚣,孤零零地躺在林阴里”。这是为什么?是否太冷寂,太可怜?

②既然这墓是宏伟、感人的“圣地”,但接下来又说:“这只是一个长方形的土堆而已,无人守护,无人管理,只有几株大树荫蔽。”何以如此简陋?既然如此简陋,又怎么会那么感人?

细心的学生还能找到下面这一处矛盾性话语因子与作者对话:

③“风儿在俯临这座无名者之墓的树木之间飒飒

响着,和暖的阳光在坟头上嬉戏;冬天,白雪温柔地覆盖这片幽暗的土地。”这儿“俯临”与“无名者之墓”,“和暖”“嬉戏”与“坟头”,“温柔地覆盖”与“幽暗”,在情境上明显矛盾,作者为什么这么写?想告诉读者什么呢?

二是从反常处寻找并激活“反常性话语因子”。作者用词反常,要么是作者的失误,要么就是给读者留的一个明显的话语因子,抓住这样的话语因子,也能与作者形成心的交流。这类话语因子,细心的学生找起来也并不困难。如:

④“这里,逼人的朴素禁锢住任何一种观赏的闲情,并且不容许大声说话。”句中“逼人”“禁锢”“不容许”,前后没有任何人发出这样的动作,何以有这样的用词?

三是从强调处寻找并激活“强调性话语因子”。强调处当然是作者为读者留的话语因子了。这种强调常常表现为一些修辞手法的运用,如反复、排比等,还有一些副词的运用。这类话语因子,经过训练,学生也是容易找到的。如上举例②中的几个“只是、无人、只有”的副词与重复用词。再如:

⑤“它只是树林中的一个小小长方形土丘,上面开满鲜花,没有十字架,没有墓碑,没有墓志铭,连托尔斯泰这个名字也没有。”这里连续几个“没有”构成排比,加上副词“连”的使用,作者应该是在告诉读者什么吧?更细心的读者也许还会发现,这例⑤与上举例②似乎有些重复,那么到底重复,还是不重复?作者为什么这样强调?

四是从比喻与概念处寻找并激活“指称性话语因子”。一般来说,一些指称性的词语,如代词、一些重要名词,还有一些比喻的喻体也可以成为话语因子。尤其是这些指称性词语的含义没有十分明确的交待时,那更是作者想让读者咀嚼的地方。例如:

⑥第一节中“饱经忧患的老人突然从中获得了一个新的、更美好的启示”。句中“启示”的含义,没有明确交待,这也就构成了一个话语因子。

文章中的话语因子是多方面的,而且,当读者激活某一话语因子之后,也会由此激活与此相关的另一些话语因子从而解决这一问题。

教会学生质疑是教会学生激活文本话语因子的重要方法,但绝不是全部方法。本文只是想从“谁问”与“问谁”的角度说明,中学尤其是高中语文阅读教学中,老师切不可一味陶醉于自己精心设计的问题之中,切不可忘记:阅读教学的中心活动应是帮助学生自己激活文本的话语因子,让学生自行与作者对话,这才能从根本上解决“谁读、读谁、谁问、问谁”的问题。

也说“眩目”

江苏常州 宋桂奇

先请看两个例句:

①当太阳拨开云雾,当它在严冬傍晚披上闪烁发光的紫色长袍坠落时,人们几乎无法忍受它那眩目的光芒。(乔治·桑《冬天之美》,见人教社全日制普通高级中学教科书实验修订本《语文》第一册)

②这样的小星星发出强烈的眩目的白光,它的表面温度高达三万到五万摄氏度。(郑文光《宇宙里有些什么》,见人教社初级中学课本1990年版《语文》第二册。原文下还特意作了注释:[眩(xuàn)目]耀眼。)

孙天章先生在查了《现代汉语词典》后认为:这两句中的“眩目”均为“笔下之误”,显示了“作者或译者用词之粗疏欠妥”,“应改为‘炫目’才是”。(详见《“目眩”与“眩目”》,《语文学习》2003年第3期)笔者也同意改“眩目”为“炫目”,但必须指出的是,这一修改并不意味着“眩目”误用,而是“炫目”更符合现代汉语规范。

如果我们多翻几本词典,自不难知晓古汉语中“眩”可通“炫”(见《辞海》《辞源》《汉语大词典》);在《汉语大词典》中,更有“眩目”词条,释义即是“耀眼”,且证之以以下三例:

③及其晨光初起,夕景斜辉,霜文翠照,陆离眩目。(北魏·郦道元《水经注·穀水》)

④以木牌朱漆黄金字,光明眩目。(清·俞樾《荣香室丛钞·金字牌》)

⑤此书无《北平笺谱》之眩目,购者自当较少,但百部或尚可售罄。(鲁迅《书信集·致郑振铎》)

笔者还可以补充一个摘自中学语文教材之例:

⑥……但至少你能使那光明得到暂时间的一瞬的显现,哦,那多么灿烂的,多么眩目的光明呀!(郭沫若《屈原》,见人教社高级中学课本1995年版《语文》第四册)

故而,笔者以为,仅凭《现代汉语词典》即贸然判定①、②中的“眩目”属于误用,是难以令“作者或译者”乃至读者信服的!



语文课程向来被称为“基础课”，其基础性却被人认为是工具性的根据。求实地说，语文课程的“基础性”也就是“母语”的母性表现。因此，正确把握母语特性，尊重和顺应母语习得规律，是语文课程的内部关键；向其他课程开放，在发挥基础性功能的同时提高自身的活力，则是语文课程的外部关键；这说法是否有些“怪”？

以前，蒙童上学称为“读书”，意味着此前已经习得母语的口语听说了，从此当进而识字读书和习字作文了，进入书语读写的新阶段，而“读”显然是重头戏。早先，文史哲不分家，可以说上学就只读“语文书”；后来，分孽出许多功课，要读的书不仅很多而且多样。因为“多样”，读法也就有了不同；但从语言文字的表达和理解看，也还都是一家子，有一位共同的“母亲”。

学生要读之书的多样性，大都根源于课程的内容。比如数学，因为它是“研究现实世界的空间形式和数量关系的科学”，所以，作为数学内容和交流的载体的“数学语言”，便是包括图形、符号、文字在内的，具有突出抽象性、准确性和严密性的“科学语言”，有别于“文学语言”等。但在语文课程看来，这只是一种有特殊性的表达方式，属于“说明”范畴。换言之，其他课程的教科书也就是“常用文体”中的“说明文”。

依照叶圣陶先生关于“精读是准备”和“略读是应用”的意见，我们似乎可以放大地将语文课程中的说明文阅读视为“精读”，而将其他课程教科书的阅读视为“略读”。光是这样的“对号入座”，就很能说明语文的基础性功能，更别说还有诸如人文薰染、独特体验等“精神底子”了。也正是语文课程如此切实而广泛的“应用”机制，要求她经常性地串门走亲戚。“老死不相往来”固然不可能，不经意的轻忽也将冷淡了关系、封闭了视野而一损俱损。

我曾经有一位教数学的朋友，原本也是语文教师，改教数学后教育质量很高，在当地小有名气。问及窍门，答案使我大吃一惊：“别无他法，就是教学生读数学课本。”近来，有人撰文，明确而郑重地提出“重视数学语言的学习”，主要就是通过“说数学”“写数学”，在“数学交流”中实现“普通语言”与“数学语言”的“互

译”。数学课如此频频来访，语文课程当主动串门，积极研究和解决数理课程中的理解与表达问题，而不浪费学习资源和实践机会。

又有人撰文，指出中小学艺术教学领域的综合趋势，不仅表现在美术、音乐等的内部综合，而且还要求更广泛的外部综合。课例《金色的秋天》，便开展看秋天的画、听秋天的歌、读秋天的诗、跳秋天的舞、写秋天的景等活动，在有机结合中取得综合效应。在这种情势下，语文课程理应启动“审美”机制，采用“引进来”和“走出去”等方式，加强多方面的沟通，充分显示自己的基础性功能，更重要的是也使自身在开放应用中增强活力，提高教学效益；切不可“基础老大”自居，关起门来窒息自己的生命。

本来，人类的“常用语言”乃是最基本的也是最具生命力的语用常态。由于人类实践发展的需要而增滋出概念准确、推理严密的“科学语言”和形象生动、情感充盈的“文学语言”。科学语言的“每个术语都界定得清晰明确，毫不含混，他把日常语言中使用的文字符号，算术、几何和代数符号，上升到我们可以在化学公式中见到的符号”（卡西尔语）；在这种符号系统中，人们的确丧失了感性的直接经验世界，却获得抽象的理念世界。相反，文学语言以及其他的艺术符号则保留并强化了日常语言固有的直觉和情感因素，使人们能够保存和恢复直接地、直觉地把握实在而营造出具象的感性世界。如此形成的“两极”，似乎越离越远，但进入“两极”世界的却是“日常语言”，它是开启“两极”世界的钥匙，又是联结“两极”世界的纽带；在基础教育领域，三者都存在于语文课程。语文课程虽然有各种各样的摇摆，但着眼于最基本的“常用语言”并藉以联结、带挈“科学语言”和“文学语言”，便使之成为各门功课的“基础”。正是母语的母性使语文课程“根植于现实”而能左右逢源：无论走到哪里都能遇上自己的“亲人”，都有学习的对象和实践的机会。

这就是“大语文”的含义吧。常到各门功课去串门，使语文课程“开放而有活力”，真正成为各科课程学习的“基础”，就有必要在确立“大语文”理念的同时，在课本（编写）中建立起一座座“学科立交桥”，使“沟通”经常化、制度化，使各门课程都能以不同的方式回归于“母语”温暖的怀抱，涵养着学生的健康全面的发展。

各门课程『一家亲』

——还说『母语的『母』

李维鼎



也谈『母语』的『母』

周燕

李维鼎先生在《“母语”的“母”》(《语文学习》2002年第9期)一文中将“母语”的“母”解释为“一种有形无形、有声无声的普遍而神奇的存在,是历时流注、万方辐辏的民族精神和智慧融合而成的处境和氛围,无时不有、无所不在地孕育和涵养着民族的每一个子民,全息地体现为民族流动不居、丰富多彩的‘生活’”,认为“母语的‘母’在这个意义上,就是‘生活’”。这一见解十分独到,读后颇有启发。本文不敢续貂,只是想换个角度谈谈我对母语之“母”的理解。

人一来到世上,就离不开母亲的哺育。如果说母亲之“母”是生“身”之母,那么母语之“母”就是生“心”之母、精神之母。光有生“身”之母给予的“身”是不够的,只有从生“心”之母那里获得言语之心、精神之心,才能从“物”的世界里被提升出来,进入“人”的世界,从而成为真正的人。

语言把人的生命活动变成了他自己的意志和意识的对象,从而使自己的生存成为有目的、有意识的存在,成为生命意志的体现,成为对人的意义——信念、理想等的追求,于是成为万物之灵。语言将人和客观的物理世界隔离开来,使人不能再直接面对面地接触客观实在,而只能通过语言来感知和思考,从而间接地把握世界。因而人生活在语言中,生活在由语言建构起来的符号世界、文化世界、精神世界。对人而言,语言之外无所谓世界。卡西尔在《人论》中说道,“从某种意义上说,人是在不断地与自身打交道而不是在应付事物本身。他是如此地使自己被包围在语言的形式、艺术的想像、神话的符号以及宗教的仪式之中,以致除非凭借这些人为媒介物的中介,他就不可能看见或认识任何东西。”随着人类语言能力和文化活动的日益进展,客观物理世界日益远离,精神世界相应得到提高和完善。因而,人类世界乃是言语活动的客观产物。一旦掌握了语言,人类就从主观状态转入客观状态,从而获得客观视域和理论视域。至此,进一步的发展就有了可能。

一个人掌握其母语的过程,就是他进入人类世界的过程。从这个意义上讲,狼孩、猴孩并非真正的人,而只是人形的兽,他们的精神世界处于停滞的状态。只有语言才使人成为真正的人。一旦儿童对言语的符号系统有了初步的理解,儿童生活中的一场真正的革命就发生了。原先混沌无序、飘忽不定的感觉、情绪和情感开始变得清晰、有序,思想的星云在语言的裹挟下也逐渐呈现明朗的状态,他的整个精神世界获得了新的格局;他具

有了精神之心、言语之心。对于这一点海伦·凯勒学习语言的故事给我们很多启示。

一个人学习母语的过程也就是加入本民族成为其中一员的过程。一个民族把自己全部精神生活的痕迹都珍藏在语言里。所以,一个民族的语言总是体现着这个民族的精神,洪堡特甚至认为民族的语言就是民族的精神,民族的精神也就是民族的语言。在掌握母语的过程中,本民族的思维方式、生活方式、风俗习惯、传统禁忌等等都潜移默化地渗透到个体的心理结构中,表现在他的言行举止中。母语决定了我们每一个人的感觉、知觉和思维的意识 and 无意识的格局。“在某种意义上,言语活动决定了我们所有其他的活动。我们的知觉、直观和概念都是和我们母语的语词和言语形式结合在一起的。”(卡西尔《人论》)学习祖国的语言,也就是从祖国语言的亲切的怀抱中吮吸精神生活的力量。都德在《最后一课》中借语言教师韩麦尔的口说出:“亡了国当了奴隶的人民,只要牢牢记住他们的语言,就好像拿着一把打开监狱大门的钥匙。”母语把民族共同体紧紧地维系在一起,使得民族的过去、现在和未来的每一个个体联结成一个生机勃勃、延绵不绝的整体。母语不仅是一个民族的精髓,而且它就是民族本身。民族的语言一旦消失,这个民族也就不复存在了。语言化、民族化、社会化、人化乃是同一进程。

掌握了语言,人就进入了一个自由的王国。

他感受万物,体味人生,反思自我,不断丰富自己的精神世界;这一过程同样是在言语符号系统的帮助下进行的。池田大作说过:“每一句话里都有一颗心。”一个人的言语世界总是与他的精神世界相联系、相吻合。因此,语言的学习过程不可能不同时是人的意识、人的精神的培养过程,而人的精神世界的成长过程不可能不同时是人的言语世界的开拓过程。在学习第二语言的时候,我们常常会发现,当我们能够用这种语言思考、领会了该语言的“神韵”时,我们就仿佛进入了一个全新的境界,一个有着完全不同的秩序的世界;同时发现自己看待事物的眼光发生了变化,一些以前不能接受的事情变得可以接受,一些不能理解的事情变得可以理解,人对事都有了新的看法和新的观念。可见,语言不但产生人,并且发展人。语言,让人类看到了前进的必要与可能,从而使人不断地追求更加诗意的人生。

母语之“母”,就是我们的精神之母!



关于《与朱元思书》

浙江绍兴一中 董秋成

——教学导航——

本文是六朝山水小品的上乘之作，全文一百四十四字，就将富阳至桐庐一百余里富春江上秀丽雄奇的景色绘声绘色地写出来了。因而，本文的教学重点应该落在对本文的反复诵读和根据文句的描写对内容加以想像和联想上。

基于对本文教学重点的认识，拟考虑如下教学思路。

一、读

在学生读之前，有必要做一做正音、释义工作。比如：缥(piǎo，青白色)碧、急湍(tuān，急流的水)、轩(xuān，高)邈(miǎo，远、遥远)、泠泠(líng líng，形容声音清越)、好(hǎo，美丽)鸟、嚶嚶(yīng yīng，鸟叫声)成韵(yùn，和谐悦耳的声音)、鸢(yuān，一种鹰)飞戾(lì，至、到)天、经纶(管理、治理)等等。在释义方面，特别要提一提“猛浪若奔”中“奔”的词义。“奔”的词义在课本中没作注释，恐怕有相当数量的学生会忽视对这个词词义的落实。但只要提一提第三册中郦道元的《三峡》一文中“虽乘奔御风不以疾也”的“奔”，学生们就会立即明白其词义。这个“奔”的词义也是“飞奔的马”。“猛浪若奔”即指“汹涌的波浪像飞驰的骏马”。

教师还要注意范读。范读时，要尽可能感染学生，以激起他们的阅读兴趣。

本文是骈体文，它虽有骈句和散句杂用之处，但绝大多数句子是骈句，基本上整齐划一，读之琅琅上口，因而读时要用上想像和联想的方法。比如：读到开头的“风烟俱净，天山共色”这两句时，就要想像到“天高云淡，神清气爽”的秋日景象：眼前的富春江上风平浪静，雾气全扫，而江的两岸，山色无限，似与远处的天际相

接。至于读到“水皆缥碧，千丈见底。游鱼细石，直视无碍。急湍甚箭，猛浪若奔”时，就要与柳宗元《小石潭记》中的句子“下见小潭，水尤清冽。全石以为底……潭中鱼可百许头，皆若空游无所依，日光下彻，影布石上……”以及郦道元《三峡》中的“有时早发白帝，暮至江陵，其间千二百里，虽乘奔御风不以疾也”等等相联系。尤其要求学生与自己在假日的旅游中见到过的清清的溪流、浩瀚的水流，一望无际、水天相接的江面等等感性认识相联系。这样，可以对课文的内容有一个更为真切的感悟。让学生们在这种感悟中领受作者所描绘的美景色、真内容、佳文笔。

二、背

在想像和感悟的基础上，教师作适当的背诵指导，如抓住“总写富春江秀美的景色”“写富春江之奇异”“描绘两岸连山之奇景”等层次进行背诵，其背诵的效果则会好得多。课堂上要给以一定的背读时间，力求每位学生能当堂背出。

三、议

下面试设计几个讨论题。

1. 人们写山水小品，也往往为了抒发自己的感情，本文是否也是这样？

本文从“自富阳至桐庐，一百许里，奇山异水，天下独绝”写起，写了水之清，流之快，浪之速。给人的印象是所写之水确是奇异。再写富春江两岸山之高，山山向上，峰峰矗立，山上泉水叮咚，鸟声悦耳，蝉声不断，猿啼不绝，树枝扶疏，树阴浓密。写了这些，照理将水之异、山之奇全写出来了，但是作者吴均并不以此为满足，却要从写景转到抒写其身历其境的内心感受了：“鸢飞戾天者，望峰息心；经纶世务者，窥谷忘反。”这就是说，作者感到：“那种像鹰一样具有高飞冲天的雄心的人，见了这样的高峰，也要死了超越山峰的心；那些

为经营世务而奔走忙碌的人,看见这幽谷的美景,也要留连忘返。”这就是作者由写景而抒情了。可以看出,作者是在抒发向往自然,厌弃尘俗之情。

2. 课本对“夹岸高山,皆生寒树”的“寒树”,注释为“使人看了感到有寒凉之意的树”,对这个注释,你同意吗?

其实,这是一个很有难度的问题。叫初中的学生来回答这个问题几乎是不切实际的。因为许多名家主编的书中都将这处“寒树”注为“耐寒的常绿的树”。这些书有:陈振鹏、章培恒主编的《古文鉴赏辞典》、徐中玉主编的《古文鉴赏大辞典》、王运熙主编的《中国古代散文精粹类编》、郭预衡主编的《中国历代散文精品》、林庚、陈贻焮、袁行霈主编的《魏晋南北朝文学史参考资料》。名家们尚且有争议,更何况是我们呢!

不过,提出这个问题的目的,主要在于引起学生们的思考。有些学生在生活中经历过此类山光水色,可能根据自己直观的感觉,会选择答案或提出自己的看法。在课后将这个问题作为学生研究性学习的课题,那就更具意义了。

3. 有人提出:“桐庐在富春江上游,富阳在富春江下游,作者此番乘舟出游既是‘从流飘荡’,则当云‘自桐庐至富阳’,而信中作‘自富阳至桐庐’,是否笔误?”那么,我们如何看待这个问题呢?

这也是一个可以引起学生们议论兴趣、引导他们去认真钻研教材的问题。

其一,考虑“笔误说”。这种看法,是基于认定作者“从流飘荡,任意东西”是顺流而下的。既然认定是顺流而下,那么按地理位置看,桐庐在富阳之西,桐庐在富春江上流,富阳在富春江下流。那么,顺流而下,应写成“自桐庐至富阳”,而作者写成“自富阳至桐庐”,只能看成作者的笔误了。

其二,是“上溯说”。这种看法,其实是否定了“笔误说”,认为作者吴均的写法是合理的,并没有什么“笔误”。凭什么认定吴均是“顺流而下”的呢?难道“从流飘荡,任意东西”就一定得理解为“顺流而下”吗?理解为作者是“逆流而上”不可以吗?从文中的“从流飘荡,任意东西”看,恰好证明作者是逆流而上的。因为富春江的水流由西向东,由富阳至桐庐,正好是由东往西,作者乘着船,随着江流任其由东往西飘荡荡漾,说明这正是作者写游程的实写之笔。富春江的江水在不少江段因江面宽阔,水流比较平稳,并非如三峡江水那样的汹涌奔腾。当然,富春江上也有一些江段的流水是十分湍急的。至于“急湍甚箭,猛浪若奔”,就应理解为是作者

站在逆流而上的船头,在较窄的江段所看到的流水的景象。

再一点,退一步说,即使作者真的是由桐庐至富阳顺流而下,沿途看到的景色“奇山异水,天下独绝”,与由富阳至桐庐沿途看到的应该是一样的,因为这原本就是同一条路。试想,“自富阳至桐庐,一百许里,奇山异水,天下独绝”与“自桐庐至富阳,一百许里,奇山异水,天下独绝”,两者看到的景色究竟有何不同了?

——备课资料——

△ 李延寿撰《南史·吴均传》,卷七十二

△ 许梈编《六朝文絮》,中华书局,1962年排印本

△ 林庚、陈贻焮、袁行霈主编《魏晋南北朝文学史参考资料》(下册),中华书局,1962年8月

△ 徐中玉主编《古文鉴赏大辞典》,浙江教育出版社,1989年11月

△ 郭预衡主编《中国历代散文精品》(上册),时代文艺出版社,1995年12月

△ 王运熙主编《中国古代散文精粹类编》(下册),上海文艺出版社,1997年5月

△ 陈振鹏、章培恒主编《古文鉴赏辞典》(上册),上海辞书出版社,1997年7月

△ 朱东润主编《中国历代文学作品选》(上编第二册),上海古籍出版社,1979年10月

△ 冯其庸等选注《历代文选》(上册),中国青年出版社,1962年9月

△ 隋树森等选编《古代散文选》(上册),人民教育出版社,1980年12月

——扩展阅读——

答谢中书书^①

陶弘景^②

山川之美,古来共谈。高峰入云,清流见底。两岸石壁,五色交辉。青林翠竹,四时俱备。晓雾将歇,猿鸟乱鸣。夕日欲颓,沉鳞竞跃。实是欲界之仙都。自康乐以来^③,未复有能与其奇者。

[注释]① 谢中书:谢微,当时任中书鸿胪。本文是致谢微书信的一部分。② 陶弘景(456—536):字通明,自号华阳隐居,丹阳秣陵(今江苏省南京市)人。南朝齐、梁著名学者,喜好道术,热爱山水。③ 康乐:谢灵运(385—433)。他是东晋名将谢玄的孙子,袭封康乐公,喜游山玩水。



苏州虎丘建于北宋年间
(公元961年)的虎丘塔

关于《虎丘记》

严华银 夏保年 耿亚萍

而状。”其中“如”字后面的文字宜连读,形成一种气势。读到“无得而状”时宜戛然而止,干净利落,音断而意未绝,以留下更多想像回味的空间。

文中有些字句对理解作家特殊的情感意蕴和作品的思想内容有很大作用,宜重读。如“游人往来,纷错如织。而中秋尤胜”。其中“尤”宜重读,突出中秋的虎丘游人格外之多,作家的衷爱情感之深。读到斗歌场面时,要读出“布席之初”“未几”“已而”“比至深夜”等时间副词所显示的节奏,形成一定的层次,声音上也宜由重到轻,反映出中秋之夜,斗歌者越来越少,乐音越来越清幽的过程,从而构成一种不断发展变化着的意境。读到“山川兴废,信有时哉?”“甚矣,乌纱之横,皂隶之俗哉!”这些抒情性较强的句子时,都宜重读,以表达作家历次游览过程中时时触景而闪现的思想灵光。

朗读的过程就是对文章感知的过程,要做到对文章初步认识,基本理解。比如:

1. 重点实词及虚词的掌握。

虎丘去城可七八里(距离)

分曹部署(类)

属而和者(连续、跟着)

迟月生公石上(等候)

无得而状(形容)

吏吴两载(作官)

壮士听而下泪矣(表承接)

而病寻作(表转折)

连臂而至(表修饰)

2. 明白各段落主要内容。

第一段描写虎丘中秋游人如织的情景。

第二段描写中秋夜虎丘的斗歌场面。

第三段描写虎丘的自然景物和人文景观。

第四段重点写作者任吴县令时最后一次游览虎丘的感受。

——教学导航——

《虎丘记》是袁宏道的一篇游记,文字优美,真率自然,可谓文质兼美。我认为教学应从以下几个方面着手:朗读,品味,比较分析。

先说第一个问题。

朗读是学习文言文的第一把钥匙。朗读这篇文章时要注意:

1. 读准字音。这是最基本的要求。本文中较难读的字有:阖(hé) 迨(dài) 蓐(bù) 属

虎丘剑池。相传吴王阖闾死后,曾以三千宝剑随葬,其墓就在剑池底下。秦始皇、孙权等都曾派人凿石求剑均无获,至今仍为历史之谜。

(zhǔ) 觥(jīng) 衢(qú) 栳(zhǐ) 壘(léi) 苻(xìng)
2. 读出节奏和重音。本文短句多,四字句多,朗读时要注意停顿,有时又要一气呵成,如“凡月之夜、花之晨、雪之夕……”一句中,“凡”字后面铺排的文字宜连读。“远而望之,如雁落平沙,霞铺江上,雷辊电霍,无得

品味欣赏可以围绕如下问题进行。

一、文章是怎样描写虎丘中秋月夜盛况的？

作者以酣畅淋漓的笔触，对虎丘中秋月夜的盛况进行了描写。文章先点出“山无高岩邃壑”但楼船“无日无之”。在“月之夜、花之晨、雪之夕”游人更是“纷错如织”。然后用“而”字转折，“尤”字递进，自然转入对中秋游人如织盛况的描写。

文中“倾城”“连臂”写人之多；“衣冠”“葑屋”写人之杂；“靓妆丽服”写人之美；“重茵”“置酒”写人之趣。而后拉开空间距离，远观郊游盛况。“栉比如鳞”写人之密；“檀板”“樽罍”写人之兴；“雁落平沙”写人之势；“霞铺江面”写人之色。至此，中秋之夜的虎丘，美妙之极，热闹之至，则如“雷辊电霍”难以名状。这里作者用铺陈夸饰的手法展示了一幅人如潮涌、声如雷鸣、情态各异、色彩斑斓的热闹的郊游宴乐世俗风情画。最后用“无得而状”收尾，言有尽而意无穷。

最精彩的一部分当属对中秋之夜斗歌场面的描写。画面由大到小，由远及近。随着时间的推移，唱歌情形发生变化。初——唱者千百；未几——数十人；已而——三四辈；夜深——一夫。歌声则由“不可辨识”到“妍媸自别”再到“清声亮彻”，最后达“响彻云际”。从此，我们也可看出作者的审美意趣，他所追求的是清幽而又明亮的声态。而这一声态又产生于“明月浮空、石光如练”“月影横斜，荇藻凌乱”的幽静而雅丽的环境中，可谓声情并茂、情景交融，听者怎能不销魂？飞鸟如何不徘徊？壮士焉能不下泪？至此，作者把虎丘中秋之夜的盛况描绘得淋漓尽致。

二、本文在写景状物方面有哪些妙处？

1. 本文不同于传统的山水游记，从时空上看，并不是某日某次的游历，而是追述作者多次登临虎丘的见闻，尤以中秋之夜的虎丘为主，文章回忆概括性较强。

2. 这篇文章没有过多写景，也没有花太多笔墨去状物，只第三段集中写虎丘的自然风貌，而前面两部分则重点写人，描绘场面，尤以第一、二段为甚。场面描写层次分明，变化有致。如写斗歌场面，随时间推移，唱歌场面随之变换，由初聚的歌声混杂，到对歌的热情激烈，到唱和的委婉缠绵，再到独唱的清越透亮，层层递进，步步变化，使人如临其境。

3. 本文语言极有特色。多用铺陈的手法，整齐的四字句从不同角度渲染同一对象，有大赋铺张扬厉的风致。如“倾城阖户，连臂而来”“靓妆丽服，重茵累席”等等来写游览声势。另外，文章运用多种修辞手法。如排比“月之夜、花之晨、雪之夕”；如对偶“雁落平沙，霞铺江上”；如比喻“栉比如鳞”；如借代“葑屋”“乌纱”等

等修辞手法的运用使文章生动可感。其中长短句的交错又使文章文气流畅、气势充沛。

三、试品味以下几个句子

1. “远而望之，如雁落平沙，霞铺江上，雷辊电霍，无得而状。”

这句话描绘远观时虎丘盛况。作者用了几个新颖奇特的比喻，“雁”句言其形，“霞”句言其色，“雷”句言其声，声色交错，连珠式的四字句型，形成气势的喷注，又使描述对象具体化。比喻本想获得可感的形象，最后一个“无得而状”又使其变得模糊，极言虎丘之盛况，不可言表，只可想像，越发显示这幅云蒸霞蔚般的郊游图的美不胜收。这其中饱含了作者对虎丘、对吴县的喜爱，对在他管理下的吴县的太平盛世的满意和颂扬。自赏之态溢于言表。

2. “甚矣，乌纱之横、皂隶之俗哉！他日去官，有不听曲此石上者，如月！”

前面一句话是个倒装句。“甚矣”强调“乌纱之横、皂隶之俗”的程度不一般，放在前面，作者的情感一倾而出。他本想同友人同登虎丘，欣赏其明月清歌，但“歌者闻令来，皆避匿去”，惹得袁宏道很是不快。究其原因，“乌纱之横、皂隶之俗”使然，在老百姓心中早已划出了与“乌纱”“皂隶”的界线，作者不得与民同乐，故而遗憾，也越发激起他“他日去官”的愿望。所以袁宏道指天为证，以月明鉴，“他日去官”，必到此石上听曲。如果做官不能听曲，不能与民同乐，不能和百姓们一起融进欢乐的海洋，做官又有什么意义呢？在此，作者志意已决。

3. “今余幸得解官，称吴客矣，虎丘之月，不知尚识余言否耶？”

这时的袁宏道已了却当年的心愿，一个“幸”字写出了他解官后的轻松、自在与自得。多少人热衷仕途，一心向上爬，他却向往“他日去官”。一旦解官，深以为幸，他追求的是人生的真性情，是自然任性，享山水之乐。最后一句似是和虎丘之月的对话，一番情意，一种眷恋，一种夙愿得偿、诺言得践的快乐和得意，流于笔端。

最后说说比较分析的问题。我们觉得有这样几个方面的问题值得研究。

1. 作家的思想和性灵说，其承先启后的时代意义。

公安派是明代后期的文学流派。以袁宏道及其兄宗道、其弟中道三人为首，因为他们是湖北公安人，所以被称为公安派，世称“公安三袁”。

他们深受李贽思想的影响，前承李贽的童心说，反对时俗的剽窃摹拟风气，主张文学要抒写“性灵”；企求突破儒家（程朱理学）的思想对文学的束缚。