



大夏书系·语文之道

# 文本解读与

# 阅读教学讲谈

wenben jiedu yu  
yuedu jiaoxue jiangtan

罗晓晖 冯胜兰 著

孝 炎 角 女 井

非虚构



华东师范大学出版社

上海市  
杨浦区

全国百佳图书出版单位



大夏书系·语文之道

# 文本解读与

# 阅读教学讲谈

wenben jiedu yu  
yuedu jiaoxue jiangtan

罗晓晖 冯胜兰 著



## 图书在版编目 (CIP) 数据

文本解读与阅读教学讲谈/罗晓晖, 冯胜兰著. —上海: 华东师范大学出版社, 2018  
ISBN 978-7-5675-7971-2

I. ①文... II. ①罗... ②冯... III. ①阅读教学—教学研究 IV. ①H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 153486 号

大夏书系·语文之道

## 文本解读与阅读教学讲谈

著 者 罗晓晖 冯胜兰  
策划编辑 朱永通  
审读编辑 任媛媛  
封面设计 淡晓库

出版发行 华东师范大学出版社  
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062  
网 址 [www.ecnupress.com.cn](http://www.ecnupress.com.cn)  
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105  
客服电话 021-62865537  
邮购电话 021-62869887 地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口  
网 店 <http://hdsdcbbs.tmall.com>

印 刷 者 北京密兴印刷有限公司  
开 本 700×1000 16 开  
插 页 1  
印 张 15  
字 数 212 千字  
版 次 2018 年 9 月第一版  
印 次 2018 年 9 月第一次  
印 数 6 100  
书 号 ISBN 978-7-5675-7971-2/G · 11279  
定 价 45.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

# 自序

理解是智力的本能。当人的意识与外物相遇，第一瞬间是直觉印象的获得，第二瞬间便是理解它的冲动。

无论我们所要理解的外部对象是什么，都需要将其纳入视野，把外物转换为符合我们认知框架的符号，进入我们的认知流程，然后才能实现理解。

理解一个未经命名的事物，必须先将该事物抽象为概念，把它纳入我们的符号系统，使其与我们现有的经验或知识连接起来，然后有效的理解过程才能展开。文字书写的文本作为特殊的理解对象，理解环节相对而言是简单的。它作为认识对象的特殊性在于，它是语言符号的排列组合，对于使用这种语言的人来说，它是公共的，其概念系统、语法系统是现成的，而不必像认识未经命名的事物那样，先要经历一个将其概念化的过程。正因如此，理解文字文本，远比理解文本外的世界来得单纯。

但文本理解的重要性并不因此降低。人类文明的成果，都经由书写而凝聚在各种文本之中，文明的传承也大半建立在文本阅读理解的基础之上。语文阅读教学首先就是要教学生理解各类文本。教学生读懂各类文本，是阅读教学最朴素的目标。

在各类文本中，文学类文本是理解的难点。讲述知识和观念的科学类文本与哲学类文本虽然也有难度，但其难度在于知识和观念，而不在于语言文字本身。它们所考验的并非语文能力。文学类文本的理解，常常不存在知识

的匮乏或观念的扞格，它所考验的，往往在语义的提取、修辞的特性、文体的模式、经验的观照等方面。这也是语文阅读教学的基本指向。

在长期的教学实践中，我发现，教师的文本解读能力是阅读教学是否正确、能否深入的关键。教师不能准确理解文本，就无法引导学生正确地理解文本；教师对文本理解深入，才有可能引导学生深入下去。遗憾的是，我看到的是教师文本解读能力的普遍欠缺。为此近三年我下了很大功夫来研究文本解读问题。这本书和《方法与案例：语文经典篇目文本解读》（华东师范大学出版社2017年版），就是这一研究的两个主要成果。

本书主要是讲座和谈话的实录，写起来相对轻松。然而一旦轻松，则有可能失诸疏忽。这是需要请求读者谅解的。由于这些讲座是按照文体安排的，所以非但不能体现我对文体分类的思考，反而与我自己的文体分类思想有所冲突。对文体的分类，我在《方法与案例：语文经典篇目文本解读》一书中有简括的解说，有兴趣的读者可以参看。

我为人孤僻，多不圆通，故于世务，多所碰壁。少有交往，故多自在，每一开口，便自说自话，不顾权威是何意见，不管他人作何感想。我能保证我所说的都是真诚的，至于一些说法是否合理，则有待读者诸君明鉴。

罗晓晖

2018年立春日

# 目 录

CONTENTS

第一讲 文本解读与阅读教学 .....	001
一、阅读教学中的若干问题 .....	001
二、文本解读 .....	004
三、教师必须学会自主解读文本 .....	006
四、提要钩玄：观大意与求甚解 .....	012
五、文本解读和教学都要基于理性分析 .....	016
<b>对谈一</b> .....	021
一、善用分析，准确提取语义信息 .....	021
二、整体分析的逻辑性：以《愚公移山》为例 .....	026
第二讲 散文的解读与教学 .....	041
一、应该强化的两个观点 .....	041
二、文本定位：散文的文本特征 .....	042
三、散文文体观察与解读要领 .....	048
四、文本构成元素观察 .....	050
<b>对谈二</b> .....	052
一、关于《从百草园到三味书屋》 .....	052

二、阅读教学需建立课型的概念 .....	060
三、关于《荷塘月色》的讨论 .....	064
四、再谈“比较”：《爱莲说》 .....	070
五、散文的行文姿态：《端午的鸭蛋》 .....	074
<b>第三讲 小说的解读与教学</b> .....	077
一、什么是小说 .....	077
二、小说的虚拟性 .....	079
三、经验与主题 .....	081
四、解读小说，看“情节”，不如看“叙述” .....	085
五、解读小说，看“人物”，要分析其行动 .....	090
<b>对谈三</b> .....	100
一、小说的文本解读：以《故乡》为例 .....	100
二、文本特质和阅读教学 .....	110
<b>第四讲 古典诗歌的解读与教学</b> .....	119
一、诗是语文中最“语文”的部分 .....	119
二、教学价值：精练、微妙、典雅的汉语 .....	120
三、本体、工具与价值 .....	121

四、古典诗歌的文本分析 .....	122
五、一个案例：《香菱学诗》 .....	134
六、古典诗歌教学中的注意事项 .....	139
<b>对谈四</b> .....	146
一、诗歌文本的局部理解问题 .....	146
二、文本的宏观结构问题 .....	157
三、关于现代诗：《篱笆那边》《弧线》 .....	171
<b>第五讲 文言文的解读与教学</b> .....	177
一、什么是文言文 .....	177
二、学科核心素养和文言文的教学价值 .....	187
三、如何做好文言文教学 .....	196
<b>对谈五</b> .....	203
一、深入的探究：《庄子·逍遥游》 .....	203
二、问题的层次与文本分析：《读〈孟尝君传〉》 .....	209
三、言语的智慧：《烛之武退秦师》 .....	215
四、行事的智慧：《廉颇蔺相如列传》 .....	219
<b>后 记</b> .....	229



## 第一讲 文本解读与阅读教学

这一讲的主题是文本解读的大意，以及文本解读和阅读教学之间的基本关系。所谓大意，就是一个大模样，不是具体的操作方法。

文本解读是阅读教学的基础，是阅读教学的逻辑出发点。如果教师缺乏文本解读的功夫，要做好阅读教学，多半只是奢望。如果你自己都读不懂，却要去指导他人读懂，那是不可能的。

### 一、阅读教学中的若干问题

学生在日常阅读和阅读解题方面出现的困难，直接证明了阅读教学的失败。在语文教学中，大量的时间被用于开展阅读教学，但几年下来，学生参加考试、做阅读题的时候依然困难重重，理解文本时仍然存在很多障碍，这说明平时的阅读教学在培养学生理解力方面似乎有些失败。学生做阅读题的主要障碍，不在于答题方法的缺失，而在于文本理解的不到位。

阅读课教什么？当然，首先就是要教对文本的理解。很明显，学生理解能力的不足，证明当前耗费了大量时间所从事的阅读教学一定存在很多问题。就我的观察，与文本解读相关的问题，大致有如下几种：

第一，忽视对文本的理性理解，热衷于“体验”“感悟”“多元解读”——随意性被过度放大。

文学类文本中，明显存在感性的、情感的因素，但这不等于说语文的阅读教学应该是感性的和情感的。“理解”本身肯定是理性的，教学也永远是一个理性的行动。文学作品有感性、有情韵，使得很多人包括很多教师，认为

语文课理所当然就是有感性、有情韵的。阅读课当然可以上得有感性、有情韵，但这不能够替代对文本的理性理解。

“体验”。阅读课中，学生肯定有“体验”。他们阅读文本，思考文本，都是体验。事实上，在教师授课之前，学生自己阅读课文已经有了体验。但不少教师理解的“体验文本”，只是简单地让学生以其生活体验去结合文本内容，或者用文本内容来联系自身的生活体验。其实，这是对“体验”的一种误解。首先，文本中的内容，并不总是现成的生活体验，例如卡夫卡的《变形记》，学生并无变成甲虫的体验；其次，文学文本之所以具有被阅读的价值，在于它不是简单地呈现我们的现有体验，而是扩展了我们的经验——如果一个文学文本仅仅复现我们现有的经验，而未能扩展我们的经验，进而深化我们对宇宙人生的理解，那么这样的文学文本的价值就是有限的。

“感悟”。感悟这一概念真的是太玄了。我觉得我的感悟能力还是不错的，但回头想来，这似乎并不是我的某位语文老师教出来的。对文本的感悟力，是基于我们自身长期的文本阅读和语言实践，并不是教师在课堂上教出来的。既然如此，我们在阅读教学中大谈感悟就是不妥帖的。如果学生对文本有感悟，那也不是教师教出来的，而是因为他自己读得多，理解力强，语言感受力强。我经常说，“教能教的”。我们在教学中究竟能起到什么作用，能起到多大的作用，这值得深思。

至于“多元解读”，这很可能是一个对阅读教学有害的概念。一个文本是否存在多元解读的可能性，是不确定的，要看具体情况。一切合理的解读结论，都必须符合逻辑和情理地从文本中推导出来，必须通过文本自身来证明它是合法的。在这个原则下，解读结论才是站得住脚的。多元解读并非想怎么解读就怎么解读。现实的情况是，一些教师认为多元解读就是尊重学生的个性，迷信“一千个读者就有一千个哈姆雷特”，导致对文本的理解有些失控。“一千个读者就有一千个哈姆雷特”，但在《哈姆雷特》这个文本中，莎士比亚对哈姆雷特这个人给出了种种规定性，“一千个哈姆雷特依然是哈姆雷特”。此时的文本理解是指把握哈姆雷特在《哈姆雷特》这一文本中的规定

性，而不是你心目中的哈姆雷特是什么。随便你怎么多元解读，哈姆雷特也只能是《哈姆雷特》中的那个哈姆雷特，而不应该是关云长或桑迪亚哥。照我的观察，在语文课堂上看到的多元解读泛滥，常常是教师的理解力和判断力不足所致。

热衷于“体验”“感悟”“多元解读”，文本理解的随意性就会被过度放大。这很容易导致理解的变形，使得学生思维的准确性降低和精确性丧失。这是危险的，须引起重视。

第二，解读尚不充分便进入评价环节或延伸拓展——站在空中楼阁上指点江山。

阅读教学中，要避免混淆“理解”和“评价”。“理解”和“评价”属于不同的能力层级，二者是不一样的。“理解”是文本本位，要忠实于文本，而“评价”却是“以我为主”、各有立场。阅读教学首要的是求得对文本忠实的理解；只有在“理解”已经达成的前提下，才能进一步推进到对文本的“评价”。对文本的“理解”尚未到位就开始“评价”，其实是站在一个虚幻的空中楼阁上指点江山。而不少的阅读课上，教师对文本“是什么”这个问题都没弄清楚，就开始讨论对文本“怎么看”的问题了。

“评价”几乎是一种本能，人很容易陷于“我执”，急于对事物发表自己的看法。而所谓“理解”，是指弄清楚文本在说什么，文本中的看法是什么。在“理解”这个层面上，你的看法是什么并不重要，重要的是文本中的看法。作为对教学文本相当熟悉的人，教师更容易迫不及待地抛出自己的看法。这是不合适的，请对文本有更多的尊重。

第三，解读无章法，用文本印证教参结论，使文本沦为手段而教参成为目的——缺乏真正的理解过程。

这也是因为对文本的尊重不够。文本是阅读教学的对象，教参只是提供帮理解文本的参考意见。教师进行文本解读没有章法，就容易依赖教参，把文本中的一些信息粘贴到教参中的相关结论或意见上，这实质上是用文本来印证教参。如此阅读教学的对象实际上从课文变成了教参。这样的阅读教学，不是教课文，而是教教参。

教师不仔细研究文本，而仅仅用文本印证教参结论，这是备课不到位的问题。我强烈主张：教师要素读文本，不依赖任何参考资料来读课文。这一点后面我会谈到。

只用文本印证教参结论的教师，是缺乏独立思考的。对于教学文本，教师是思考的先行者。当教师缺乏思考，要引导学生进入真正的思考过程是很难的。

从文本出发，依托文本，以符合情理、符合逻辑的理性分析为手段，才能达成对文本的准确解读。文本解读的专业性，在很大程度上决定着阅读教学的专业性。这是我们应该牢记的。

## 二、文本解读

什么是文本解读？狭义的文本，是指根据一定的语言规则组成的语句系统（作品）。很显然，文本是一个外在于我们的客体，是一个客观对象。它具有独立于作者和读者的客观性。对于读者来说，文本是一个客观对象，它的内容是不以读者的意志为转移的；对于作者来说，文本也是客观的，当文本被书写定型，它的内容也是不以作者的意志为转移的。懂得这一点很重要。我们要尊重文本，不能自以为是；我们要尊重文本，不要太“在乎”作者。不少教师开展阅读教学，总是要来个“作者介绍”，总是迷信“知人论世”，这本质上是因为他们对文本本身的客观性缺乏足够的认知。

解读，是发现文本意义的过程。阅读者的个体经验与文本意义存在交集，是文本能够被理解的基础。事实上，我们并不能够理解我们一无所知的东西。你没有去西天取经，没有遇到过妖魔鬼怪，但却读得懂《西游记》，是因为你体验过、能理解人际关系。《西游记》中妖怪们的行动与心理逻辑，其实和常人没有什么两样。妖怪们和“取经团”的关系，本质上是一种人类关系。但基础终究是基础，不能以个体经验去扭曲文本本身的内容。对文本的理解是否准确，须看对文本语义的理解是否准确，对文本的内部逻辑是否能有效把握。

我觉得需要澄清几点。

第一，解读就是理解，不是评价，也非鉴赏。

文本解读要确定文本语义，厘清文本语义之间的关联，梳理文本内部的结构和思路。简单地说，要老实地还原文本本身的意思。不是急着去评价它怎么样，而需要首先看清楚它是什么。

第二，理解是理性的活动，要抑制带有任意性的感性，也要拒绝主观性的情感偏好。

解读就是理解，而理解只能是且永远是理性的。这就是说，读者的感性部分、情感偏好，都要被抑制。《逍遥游》中的蜩与学鸠，在一个小天地里自得其乐，有什么不好，我认为庄子其实也并不是否定蜩与学鸠，“小大之辩”其实是说小与大并无分别，这就是“齐物”。这就是读者偏见和偏好导致理解偏差的例子。卡夫卡在《变形记》中说格里高尔清早醒来变成了一只大甲虫，这是一个“文本事实”。但你不能因为自己在感觉上厌恶大甲虫，就说“卡夫卡对格里高尔心怀厌恶”，更不能说“啊，一个人变成一只甲虫，这是不可能的”。

第三，写作本身是一种有目的、有意识的理性行为，文本构造存在内在的逻辑。

文本解读必须依循文本内在的逻辑。写作必定是存在写作动机的，如果写作者没有写的动机，写作就不可能开始。一个文本，一定是企图表达什么的。写作者也会设想他的意图能否为读者所理解。可以说，写作是理性的。

那么，文本中为什么会存在感性的、情感的甚至是荒诞的内容呢？这些内容也是写作者理性地决定的。例如，我想表达“人生是荒谬的”这一主题，那么我就会在作品中布设荒谬的或能够让人感到荒谬的内容；我想表达我的心是多情的，那么就会设法让读者能够在我的作品中察觉到我情感的丰富。写作者的“写作的理性”，不等于文本中的“内容的理性”。这不能混为一谈。

文本解读要尊重文本中的事实，尊重文本的内在逻辑。

### 三、教师必须学会自主解读文本

#### (一) 自主阅读：素读为什么是必要的

素读是指教师不依赖任何外在资料对课文（或别的文本）展开的阅读。这种阅读是为了更真实地理解文本，更切实地发现文本的教学价值。这种阅读既是体验，又是探究。

简单地说，素读就是要直接面对文本，摆脱一切参考资料，获得对文本真实的阅读体验、真切的审美感受和独立的价值判断。

事实上，学生在考场上的阅读都是素读。没有任何参考资料，没有工具书，他必须“赤裸裸”地面对文本。但他并不是赤手空拳地面对文本，其所倚仗的是分析能力（当然，还有知识背景）。

教师为什么要自主阅读或素读呢？基本的理由就是为了更切实地理解教材文本，完成教学。至少以下几点是基本成立的。

①素读所获得的最核心的判断，所捕获的最重要的特征，构成教学的重点。

②素读所遇到的疑惑和障碍，是教学的难点，是教师备课时需要研究的主要问题。

③素读是最真实的阅读，因而素读时教师所获得的体验，是引导学生体验文本的关键。

那么，教师的自主阅读该有怎样的取向呢？教师对课文的素读，有别于学生的素读。教师读课文，不只是切实理解文本，还要考虑如何利用文本来实施教学。我认为，教师的素读需要从如下几个角度来考虑。

①学科角度：读出该文本涉及的语文的知识与能力。

②学生角度：读出学生可能的未知以及可能存在的疑惑。

③教学角度：读出该文本在阅读教学中可能运用到的引导方法。

④教育角度：读出该文本所显示的人类智慧，读出文本所涉及的情感、态度和价值观。

⑤素养角度：读出该文本在语言、思维、审美、文化四个维度的显著特征。

“素读”能力，是衡量语文教师专业水准的重要指标。教师的学科功底在此被检视出来。一个语文教师的教学能力如何，我们只消拿一篇教材上没有的文章作为课文，看他怎么备课、准备给学生讲些什么，基本上就能够判断了。离开了教参就束手无策的教师，绝不可能是优秀的。

所以，语文教师一定要形成素读的习惯，摆脱对教参的依赖，长此以往，逐渐达到阅读教学的自在之境。摆脱不掉教参，你就不可能自在，因为你还在受你之外的东西的制约。凡有制约，就不自在。

素读，常常能发现一些有趣的、有意义的问题。例如，《沁园春·长沙》的结尾有一句：“曾记否，到中流击水，浪遏飞舟？”教参一般会讲，这句诗表现了伟人的气魄，含蓄地回答了上阕“谁主沉浮”的提问。如果只看教参，你很可能就此认同。但是，如果真的老老实实地面对文本，你可能会提出两个问题：第一，“到中流击水，浪遏飞舟”，能否构成客观世界或经验世界的一个物理事实？第二，下阕真的是用过去“同学少年”时的经历来解答此时的困惑吗？“谁主沉浮”作为一个现在的困惑，它的答案竟然存在于过去（或者说答案在过去已然得出），这是否符合事理或逻辑？如果你足够理性，这两个问题的答案，很可能都是否定的。

又如《雨巷》，根据文本，《雨巷》中的姑娘其实并未真实出现，但诗人何为写她？虚拟这样一位姑娘，价值何在？

再如《荷塘月色》，这篇文章最主要的特点究竟是什么？是写景之笔触细腻，还是比喻密集？如果仅仅是写景笔触细腻，比喻数量众多，就足以使它成为名篇吗？这篇课文的教学价值究竟在哪里？和《荷塘月色》一样，《故都的秋》也是名篇，孰优孰劣？如何比较呢？

这都是很有价值的问题。但这样的问题，教师不素读，是很难被提出来

的。自主阅读课文，教师才有机会提出独到的、有价值的问题，其教学才有可能真正挠到文本的痒处，真正培养出学生的学科素养，这样的教学才具有真正的价值。通过独立研读文本提出独特的、有价值的问题，才能形成有个性的或有新意的教学设计。

我常听一些教师讲《鸿门宴》，大批项羽缺乏远见。首先，如果说项羽缺乏远见，那刘邦呢？试问鸿门宴上的刘邦有那种远见吗？那时候的刘邦，自顾不暇，不可能预见到自己最后竟然能消灭项羽。张良、樊哙等人，也不可能。既然如此，凭什么要求项羽必须具有那种不可能具有的远见呢？两千多年后，我们一个个都是“诸葛亮”，事后诸葛亮太容易了。

其次，请问此文何处证明了项羽缺乏远见？项羽也许真的缺乏远见，但“鸿门宴”这一节却不是证据，无法证明项羽是缺乏远见的。假如我是项羽，假如我足够明智，我肯定会铲除刘邦，但绝不会是在鸿门宴上。刘邦提出“籍吏民，封府库，而待将军”，意思是把他在秦地所获得的一切都给项羽；把利益全部让渡给项羽不说，还亲自登门道歉。如果此时杀掉刘邦，不仁不义莫过于此。各路反秦诸侯会怎么想？他们会立即背弃项羽。所以，鸿门宴上杀死刘邦，完全是一个昏招，如果这么做，项羽将立即失去号令各路反秦诸侯的力量，在政治上使自己陷于被动。为什么范增在鸿门宴上一再举玦示意而项羽不为所动？因为项羽已经有了不杀刘邦的决断。刘邦通过项伯开出了“籍吏民，封府库，而待将军”的条件，项羽认为自己已经不战而获得了他想要获得的战果。

教参上说项羽缺乏远见，你就说项羽缺乏远见。你的独立思考和专业精神，到哪里去了？

## （二）自主解读在教学中的重要性

文本解读能力，是语文教师的看家本领。

文本解读能力的重要性，怎么强调都不过分。这是因为：其一，文本解读是阅读教学的出发点，而阅读教学乃是日常教学的主要工作；其二，写作教学以阅读教学为基础，“会读”与“会写”之间存在一定的关联；其三，



学生对文本的理解和探究可能衍生出意料之外的问题，教师如果解读能力不足，很难及时、正确地指导学生。

教师自主解读文本的能力，非常重要。

第一，阅读文本时常有疑难处，教师有时不得不独自面对复杂问题。

例如，“名著阅读”中有《论语》的阅读内容。在这里，举一个我在教学中的例子：

子曰：“君子不重，则不威；学则不固。主忠信。无友不如己者。过，则勿惮改。”

我要求学生采用的版本是杨伯峻的《论语译注》。根据杨伯峻的翻译，学生要懂得文句，并不困难。但很明显，这一章中孔子表达的意思比较复杂丰富，语句之间存在疏离。如果以通行的朱熹《论语集注》（中华书局标点本）为例，此章句读采用新式标点，标示为：

子曰：“君子不重则不威，学则不固。主忠信。无友不如己者。过则勿惮改。”

按照这个标注的句读，此章有四层意思。其实按照我的理解，有五层意思。孔子的这段话应该标示为：“君子不重，则不威。学，则不固。主忠信。无友不如己者。过，则勿惮改。”为什么呢？因为“君子不重”与“学则不固”之间不存在逻辑联系。在我看来，一个人性情不够庄重，学习照样可能很牢固，像我这种很不庄重甚至有点反感庄重的人，学习照样很牢固！我不认同杨伯峻此处的理解（君子不庄重，学习就不会巩固），而认为，“学则不固”的意思是“学习不能不讲灵活性”，应该是独立的一层意思。本章的五层意思是：

- ①君子不重，则不威：君子如果不庄重，就不会具有威严。
- ②学，则不固：学习，不能顽固不化（不能不讲变通）。
- ③主忠信：为人要以忠信为主。
- ④无友不如己者：不要和不如自己的人为伍。