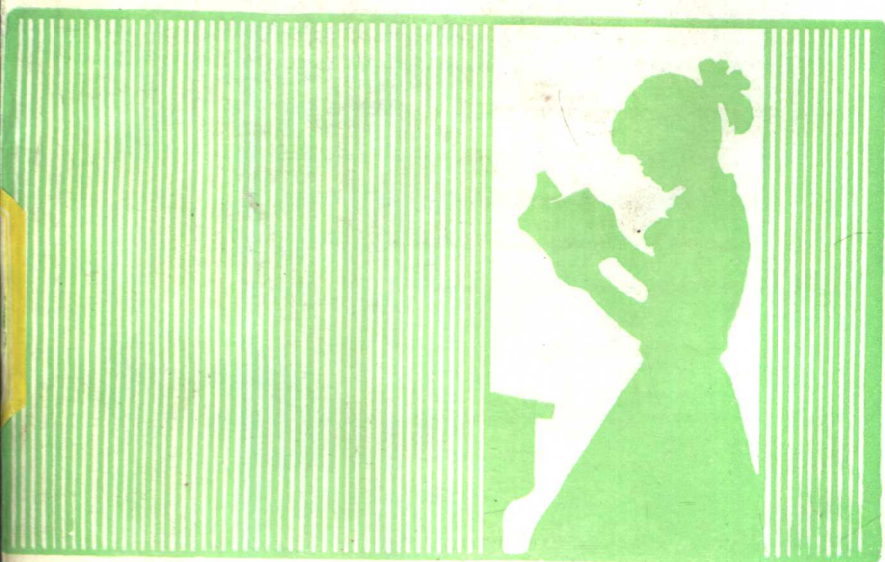


三年制初级中学语文

阅 读

第 三 册

教学参考书



人民教育出版社

(京) 新登字113号

三年制初级中学语文
《阅读》第三册(试用本)
教 学 参 考 书
人民教育出版社语文二室编

*

人 民 教 育 出 版 社 出 版
北 京 出 版 社 重 印
北 京 市 新 华 书 店 发 行
北 京 市 朝 阳 区 北 苑 印 刷 厂 印 刷

*

开本787×1092 1/32 印张13.5 字数281,000

1987年12月第1版 1992年6月第5次印刷

印数 1—2780

ISBN 7-107-00627-4

G·1198 (课) 定价: 2.60元

使用说明

一 《阅读》课本的结构

《阅读》课本由“讲读课文”、“自读课文”和“单元练习”三部分组成。

语文教材不同于其它学科的教材，它只提供一批供揣摩的范例。利用这些范例，教师引导学生理解作品内容，分析语言现象，达到预定的教学目的。讲读课文就是这样一批供比较深入分析用的范例，它们按照不同的教学要求组成单元，是《阅读》课本的基础。

例子的作用在于举一反三。语文教材应该起到延展的作用，通向学生课外听、说、读、写的汪洋大海，因此应该注意自学能力的培养。这就是编辑自读课文的意图。教师应安排一定课时用于自读指导（特别是速读训练）。如果课时紧张，有些自读练习可以在课外完成，也可以把其中一部分安排为假期作业。

每一篇课文都是综合的语言现象，是自成首尾的完整的表达系统。语文教材的这种综合性给教学带来两个特点：1. 每篇课文对其它课文而言，呈现为封闭状态，它们之间缺乏必要联系；2. 由于每篇课文都是各种表达因素的综合反映，教学中很难只顾一点，不计其余，同时也使教师对教材的处理

有着比较大的灵活性。单元练习的任务就是进行适当的归纳和概括，逐渐使知识系统化。单元练习不一定都在本单元结束时进行，有的可以结合课文教学完成，有的可以穿插在课文之间进行。

随着学生的成长，《阅读》课本的结构有以下两点变化：

（一）从第四册起，文言文自成单元，以便学生能比较集中而系统地认识各种古汉语现象。

（二）从第三册起，单元练习的栏目逐渐减少，知识概括性的内容逐渐增加，最后衍变为附有练习的知识短文。

二 语文知识的教学

语文教学以培养学生的听、说、读、写能力为最终目的。《阅读》课本所涉及到的语文知识范围是比较广泛的，其中有些内容教师可能会感到陌生。这些内容将在教学指导书里比较详细地阐述。

一种认识往往要在实践中经过多次反复才能完成，能力的提高更需要经过多次的实践，因此语文教材的体系必需充分体现螺旋式的原则，语文知识在教材中的排列也是如此。《阅读》课本中，语文知识的讲授是循环往复，逐层深入的，教师在讲授这些内容时请注意两个原则：1. 不要企图毕其功于一役，追求所谓“讲深、讲透”，而要根据练习设计的难度和学生的实际掌握适当的分寸；2. 学习知识的目的在于培养能力，不能本末倒置，不要过于注意知识概念的系统性和严密性，忽视实用原则，脱离学生的认识水平。

初中阶段是学生在生理和心理上发生迅速变化的时期，

思维方式和能力也正经历着明显的变化和发展，语文教材和教学都要重视学生的年龄特征。考虑到初中低年级学生的特点，《阅读》一、二册的知识教育以片断的、小型的练习为主。我们认为，如果初中一年级的语文教学能够引起学生的兴趣，养成动脑筋的习惯，就为他们今后的语文学习打下了良好的基础。

“一桶水和一杯水”是一个生动的比喻。为了节省教师的一部分宝贵精力，也为了初次使用这套教材的教师能预知以后几册的编辑设想，教学指导书所包含的内容在一定程度上超过了教学的需要。这些内容，有的将在以后几册中讲授，有的为教师理解和分析语言现象提供比较广泛的背景知识。教师在使用指导书时要注意选择，而且要加以改造，使之适合学生的需要和水平。

三 课文的练习设计

人们只能在使用语言的实践中学习语言。基于对语文教学实践性的认识，语文教学工作正致力于探讨各种不同的训练体系，并努力把语文教材编写成指导学生进行语文实践活动的教本。《阅读》课本讲读课文练习设计的主要特点是把大量练习放在课内进行，使课堂成为学生在教师指导下有计划地进行语文活动的天地，在相当程度上替代教师所惯用的讲课方式。这些练习覆盖了教学的主要内容，利用它，不仅可以增大学生们的课堂活动量，而且可以减轻学生的课外负担。自读课文的练习设计，更是着眼于培养学生学习的主动精神，让他们尽可能地在独立活动中得到发展。

语文能力的提高需要以一定的实践量为基础，但这种实践活动的方式是多种多样的。有的练习可以要求学生笔答，有的可以口述，也有的只需要认真想一想即可。教师在处理这些练习时可以灵活掌握。此外，全国情况不同，学生差别很大，教师完全可以根据本班情况对练习进行删、改或补充。还要说明一点的是，词语教学是语文教学的一个重要组成部分，但学生所处地理区域、社会环境不同，词汇积累的情况也大不相同，在练习中很难作出统一规定。为此，我们在书后附以词语表，教师可以参照它自行掌握，并且可以在课后作业中作适当的补充。

语文课的练习由于学科的特点可以分为两类：一类是有统一标准答案的，另一类是答案可以不同甚至相反的。有统一答案的练习有助于培养学生思维的严密性，允许不同甚至相反答案的练习有助于培养学生的创造性。教师应该鼓励学生发表不同的看法。对于第一类练习，如果学生提出了不同的答案，即使有片面情，只要言之有理，教师也应当予以肯定。

四 阅读和作文的关系

读和写是语文的两项最基本的能力，是继承文化和创造文化的前提。它们的共同特点都是以语言作为思想感情的运载工具，因此关系当然是十分密切的。

但现代科学研究表明，读和写在较低层次上相关系数较高，在较高层次上相关系数比较低。也就是说，在语文学习的初始阶段，读和写能力的发展大体上是一致的，到了较高阶段，读写能力的发展并不呈现同步状态，而是体现各自的

相对独立性。因为这时候学生已经超越了以积累语言材料(词汇、语言的规范模式)为主的时期,在理解和表达上分别遇到了不同的矛盾。在这个阶段,读和写的差异比较明显的有以下两点:

(一) 过程和方式不同。阅读有着较大的跳跃性,需要具有对关键性句、语、词的敏锐的反应能力和迅速的筛选能力,而且能够针对不同的阅读内容和目的,分别采取浏览、略读、挑读、精读等不同的方式。写作则必须一句句地进行,必须认真推敲语言表述的准确性和连贯性,还要能够熟练地掌握其它表达技巧。

(二) 范围和所需背景知识不同。在这两个方面,阅读都大于、广于写作。从内容上看,阅读所涉及的作品古今中外无所不包,远远超越了一个人的生活经历。为了有效地吸收,一个读者还应该具有相应的文化和文学理论的修养,而这些对于写作来说并不总是需要的。

总的说来,阅读能力的发展要先于写作。因此,某些知识概念的出现和解说,《阅读》课本要早于《作文·汉语》课本。指导写作的时候,《作文·汉语》课本再从表达的角度对这些知识概念作进一步的阐述。

然而,读和写之间毕竟是相互促进的,而且揣摩文字技巧本身也是阅读教学的职能之一。因此,使用分编教材,在注意到读写的各自相对独立性的同时,还要注意到它们相互联系的一面,注意课本之间的配合。《阅读》、《作文·汉语》之间的联系与配合主要表现为以下两点:

1. 两种课本的编排顺序在文体方面尽量保持一致,以便

教学中互相参照；

2. 两种课本在练习设计方面作了适当分工：完整的书面作文和口头练习编入《作文·汉语》课本，分解的、片断的练习编入《阅读》课本。

教师对此还可以作灵活处理，可以根据需要调整单元或课文顺序，也可以把《阅读》中的相关练习作为写完整成篇的作文的准备性训练。

参加本书编写的有：张定远（兼责任编辑）、章熊、张建华、张必银、顾德希、姚富根、殷亚东、周厚干、熊江平、胡长江、刘国正审阅。

编写者水平有限，疏忽和错误的地方在所难免，敬请读者批评指正。

编 者

1988年1月

知识综述(一)

段间关系的分析

本册中有关段的知识,在上册教学指导书中已作了阐述。这篇文章将提供以后将讲述的知识以及教学中应注意的事项,以便教师能够更好地了解讲授本册知识的目的性,掌握知识系统的全貌,进行通盘规划。

特殊的段或起结构作用,或起表达中的某种特定作用,而作者的思想感情,是通过一系列记叙段、描写段、论说段来体现的(参照本册篇章知识—《文章的基本单位——段》)。这些段构成了文章的主体,称为主体段(为了避免概念过多,教师只说“构成文章的主体”即可,不必提出这一名称)。这样,就可以把文章分解成一个个“部件”,便于我们进行分析。

机器是由一系列部件组成的,但部件不等于机器。同样的,把文章分解成各种段并不等于我们已经获得了整体的理解,它只是为我们的进一步分析提供基础,而不能代替必要的进一步分析。

要比较深入地理解一篇作品需要以下的条件:

1. 必要的背景知识。不仅需要了解有关作品内容的各方面背景知识,有时还需要了解作者的有关情况。例如读海涅的《西里西亚的纺织工人》,如果不了解 19 世纪德国工人阶

级的状况，就不容易理解诗人所表达的思想感情。再如宗璞的《紫藤萝“瀑布”》，如果不了解作者的经历，也就很难体味篇中某些语句的寓意。

2. 全篇主旨。分析局部和分析全局之间存在着辩证的关系。不进行逐段的分析，对全篇的认识就不容易深入；没有对全篇主旨的理解，又不能更好地理解各段的作用。因此，语文教学中对一篇作品的分析往往呈螺旋式状态——在把握各段的基础上了解全篇，在掌握全篇的基础上更好地理解各段。

3. 对语言深层底蕴的体味。作品语言所表达的思想感情，有的是直接表露在字面的（语表），有的是深藏而不外露的（语里）。深入地理解作品，要经过对作品语言的揣摩、体味。只有这样，才能充分把握作者思想感情的脉络。和上面所谈的过程类似，这种对作品语言的体味往往也要经过一个由浅入深的反复过程。

把主体段和特殊段加以区别，是为了便于从整体上把握段与段之间的联系。下面将要讲到的段间的各种关系是指主体段而言的。

进行段与段之间关系的分析时，要注意两个问题。

1. 段与段之间关系的层次性。层次性是语言的基本特征，也是篇章的基本特征。在一篇文章当中，各段并不是都处在同一层次上的。往往是若干段关系十分密切，它们组合成文章中一个有机部分，与文中另一些处于同等地位的部分相对应。我们在教学中常把一篇文章分成几个“部分”，每“部分”分别包含一个或几个段，正反映了这种层次关系。因此，段与段关系的分析，既指一个层次内部几个段之间关系的分

析,也指各层次之间关系的分析。本册第八单元篇章知识(四)《一篇文章的组成》所设计的练习,就是要使学生树立起这种层次划分的观念。由于层次划分是语文教学中进行课文分析的常用方法,学生对于这类现象是不难理解的。

2. 分析段与段关系的不同角度。段(层次)间关系的分析可以有两个角度,一是从逻辑关系着眼,另一个是从表达效果着眼。例如“并列”(平列)是一个逻辑概念,它要求所陈述的事物属于同一范畴,如果是概念的划分,则应处在同一逻辑等级上。并列的各方是不相统属的,因此不存在顺序的连贯性。可是在行文中,根据事物内部的联系、篇章结构的需要、作者的认识、读者的理解过程或其它心理因素,并列的各方之间在思路却可能存在着先后的顺序关系(参阅《苏州园林》练习和单元练习四中关于《图画》和《大自然的语言》的练习)。一般地说,逻辑关系外显,表达效果内含。例如《黄河之水天上来》一文,作者从飞机上吟诗写起。为什么从这里落笔呢?这是因为先写兴味甚浓,继而用印象中的“滚滚狂涛冲着巨大冰排”来反衬兰州黄河的“安逸平静”,写自己“失望”的感情,随着“烟雨笼罩着的湿蒙蒙绿茫茫”的画面勾起了作者的(也是读者的)兴致,然后以刘家峡的壮观景色在读者眼前展示了一个新的境界;文章至此,似乎已至高潮,殊不料笔锋一转,作者说:“可是没有料到,我真正一覽黄河的雄伟神姿,是在从乌鲁木齐飞回北京的飞机上。”这样布局,目的是行文起伏跌宕,是经过精心设计的。然而从逻辑关系看,却只是顺接(顺承)、转折(转接)等等关系。逻辑关系比较容易把握,表达效果的优劣则需要较高的鉴赏水平,而且由于体会不同,容易见仁见

智,看法不尽一致。《阅读》课本的对象是初中学生,因此关于段间关系的概念都是从逻辑关系着眼的。这样处理,便于把握,而且可以为教师讲授时引导学生从表现方法角度作更深层分析打下基础。

分析段间关系时所使用的概念,修订时作了较大的改动,需要加以说明。

这种改动是出于两点考虑:

1. 避免和语法概念发生交叉。修订后的《阅读》课本,只要求学生能划分段内主要层次,不再涉及句与句之间的关系。这是因为从阅读理解的需要考虑,简单的段不必再行划分,对于内容复杂的段,掌握其主要层次已够,分得过细,容易陷于繁琐。段间关系涉及章法,有一些关系是语法无法包括的(例如“解说”),还有一些概念,和语法概念虽然类似或相近,但语法中与之相对应的概念只用来处理复句中的分句关系或句群中的子句关系,所处理的内容比较简单,概念所覆盖的范围也比较窄(如“并列”、“转折”)。既然如此,不如另立概念。这样做,便于和语法知识分工,防止和复句、句群概念发生冲突。

2. 设法予以简化。概念过多是学习的极大障碍。我们在上一册教学指导书中已经说过,段的知识起着填补传统语文知识中空白的的作用,这是一个未经充分开拓的领域,为此,不得不建立新的概念。但同时,又要力求其简化、好懂。原《阅读》课本中的“比照”关系属于修辞范畴,虽然对于阅读理解有较高的实用价值,但从分类方法上看,角度不统一,容易出现交叉,所以修订时取消了这一概念,有关内容分别并入其它各项。同样的,从统一分类角度和便于学生理解考虑,我们取消

“推论”，改成“层递”。其它各项的名称，也尽量兼顾“好懂”的原则。

总之，探讨段的知识和教学，是一项极有现实意义又有理论价值的工作。这项工作还处于开创阶段，知识系统的建立和教材处理中还有许多不成熟的地方，有赖于广大教师在实践中予以修正、丰富和发展。

下面扼要介绍各种段间关系。

1. 顺承：

顺承指陈述事物(记叙、描写)时连贯性很强的各种关系。

按时间线索叙述的，如果线索单一，都属于顺承关系；如果有两条以上的线索，则线索之间可能是平列关系(“花开两朵，各表一枝”)。时间线索的顺承关系不一定是顺时序的(例如倒叙、补叙)，但这种时序的逆转、倒错必须具备合理性，否则就会出现表述的混乱。插叙有各种情况，有的插叙只起着对文中的某一点进行解释、说明作用，这类插叙属解说关系。

空间顺序有的属顺承关系，有的属平列关系。凡有明确的递接顺序的(先出现的事物依次成为后出现事物的参照点)，属顺承关系；没有明显递接顺序，其先后可以进行调整的(不同事物共用一个参照点)，属平列关系。

《阅读》课本(二)单元练习五中介绍了描写的四种顺序，其中“以作者的感受为主线”的一种称心理顺序。按心理顺序描述的，一般具有内在的连贯性，也属顺承关系；有的跳跃性很强，看不出内在的联系(如意识流)，另作分析。

2. 平列：

从平行的不同方面围绕一个中心来述说，这是平行关系的特点，常见的语言标志有“首先”、“其次”……“第一”、“第二”……“一方面”、“另一方面”等。平行关系的各个方面在逻辑上是并列的，但在表述顺序上有几个问题值得注意。

(1) 逻辑上的并列关系无所谓先后的排列顺序，在表达时，平行关系在顺序上存在着两种情况：①各部分的排列具有较大的灵活性，可以自由调整；②受到内容、习惯和上下文的制约，不能随意调整。例如《图画》的最后一段，虽然就中西画的比较这一内容而言，它完全可以放在这一部分的开头，但是从全文来看，三段中只有它才适于用作全文的结尾。

(2) 逻辑上的并列关系中各部分属于同一等级，不存在轻重之分，但表述中的平行关系却可以有心理上的侧重点。一般地说，我们常把平行关系中最重要或要强调的方面放在相关各项的起始或结尾，以期给读者或听众留下更深刻的印象。例如《大自然的语言》中谈到决定物候现象来临的四个因素时，由于我国的地理环境，把影响最大的纬度放在“首先”的位置上，是有道理的。如果是瑞士的科学家为中小学生编课本，其表述次序就可能发生变化。

逻辑上的并列关系中，有彼此不相容的（如“男运动员”和“女运动员”），也有彼此相容的（如“学习模范”和“工作模范”）。复句和句群中的选择关系在形式上是并列的，在内容上也有相容和不相容的两种情况（相容的情况如“他们在茶几旁边跳着唱着：“月亮堂堂，敲锣买糖，……”或是唱着：“月亮嬷嬷，照你照我，……”《百合花》）。对学生来说，判断复句或句群中的选择关系，除了从关联词语的标志来辨认外，从意思

上加以区分有时是比较困难的。段与段之间的选择关系出现频率不高，要在篇章分析中辨别选择关系，一是语言标志不明显，二是实践意义不大，因此我们不另立概念，将选择关系归属于平列关系。

比较是认识事物的重要方法，也是表达的重要方法。由比较产生的表现方法除直接比较(多用于说明)外，还有类比、对比、对照、映衬、反衬等修辞方式，进而派生的更复杂的形式还有借物喻理、借物抒情等等，在语文教学中这是很重要的内容。过去把“比照”列为段间关系的一项，着眼于训练价值，收到了一定的效果，但是也发生了与其它段间关系概念分类角度不同而在实践中容易出现交叉的问题。从内容的联系来看，比照有相顺、相反两种情况，语意相逆的(如对比)，往往也使用“但是”一类的语言标志，这样，有时就很难和“转折”(转接)加以明显的区分。其次，作为一种烘托手法(如映衬、反衬)，比照的关系常常是隐含的，在行文中有时只有内在的联系而无形式上的联系。例如《黄河之水天上来》的第一段，其作用如前所述，但它与第二段之间存在着时序的联系，把它归入顺承更容易为学生所理解。此外，映衬所反映的关系有主次之分，而这种主次、轻重的处理有时是很微妙的，在字面上不一定都得到直接的反映。前面讲过，平列关系中也可以有心理的侧重点，如此，则把这一类现象归入平列，对学生来说，可以起到简化概念的作用。总之，学生(尤其是初中学生)对段间关系的辨别，一般是从语意联系着手，借助于语言标志，而且理解的层次比较浅。从学生的实际出发，《阅读》修订本决定取消“比照”这一项目，把它并入形式上容易辨认

的相关各项中去。这样,类比、对照、映衬的许多内容,如果有时序等叙述线索,则归于顺承项下;如果没有这种明确的贯串线索,则属于平列关系。至于其间更深一层的修辞联系,则可以通过教学过程中对教材的具体分析让学生领会(参阅知识综述二《关于比较》)。

3. 转接:

转接就是“转折”,从一层意思转到带有相反意味的意思上去,都属于转接。常见的语言标志有“但是”、“可是”、“然而”、“不过”、“相反的是”、“与此相反”等等。

把转折改称为转接,和把并列改称为平列一样,都是因为它的范围与语法关系的概念相比有所扩展的原故。“起承转合”是我国诗文写作的常用结构方式,其中的“转”就包含了这种转接关系。当然,作为一种篇章关系,它的内容要比句内或句间的关系丰富得多。作为谋篇的一种方式,写作者利用转接来表达自己的意思时有不同的情况:(1)作者把要强调的重点放在后面;(2)作者先讲出主要的意思,后面的内容只起补充的作用;(3)转接前后两部分分别从相反的两个方面说,而作者的真正用意要到以后才讲出来。以上三种情况中,第一种居多数,其它两种也常常见到。可见“笔锋一转”是一种极富于技巧性的表达方式,许多作者常常利用这种方法使自己的表述既兼顾全面,又突出重点。分析作品时,不仅要能辨认这种关系,还要能体会作者用意之所在。

“对比”、“反衬”有明确的叙述线索的,属顺承;没有这种连贯线索的,属逆转。

4. 层进:

层进就是递进，凡事理中层层深入的关系都属于层进。不用“递进”而用“层进”，目的在于突出其层次性。语法中的“递进”指的是各句(分句)之间的逻辑关系和语气的强弱关系，段间的“层进”指的是事理内部的逻辑联系和谋篇中的层次安排。

在段间的各种关系中，层进的连贯性最强，它们的顺序不能随意变动。《阅读》试用本处理段间和句间关系时，把“顺接”和“递进”合称“递接”，而把说理中归纳、演绎过程中的各种关系称为“推论”。现在看来，这种处理不够妥善。(1)按照这种划分，“递接”的概念范围过大，也不符合既往的习惯。学生学习语法知识时所获得的概念与段间关系概念交叉，容易产生认识上的混乱。(2)“推论”这一概念容易把人们的注意力引向逻辑推理的各种思维形式，而段间关系注重的实际上只是篇章的布局、安排。研究逻辑推理，要解决的是立论的正确与谬误；研究篇章层次，要处理的是篇章布局是否妥贴以及它的表达效果。分析段间关系如果涉及因素过多，容易迷失主要目标，而且会使分类标准复杂化。因此，在《阅读》修订本时恢复了“递进”这一项目，并且改称“层进”。复句和句群中还有着因果、假设、条件等等关系，而在篇章中，这些关系往往因内容复杂而以综合形态成为一定的说理层次。因此，在分析段间关系时，这些都归属层进。

谋篇时常有“以退为进”的方法(“退一步说”、“即便如此”等)，这种貌退实进的方法，也属于层进。

5. 解说：

举例、解释、分述、总说都属于解说关系。