

“审美性教学解读”系列丛书

总主编 莫先武

XIAOXUE JINGDIAN KEWEN XINJIEDU

# 小学经典课文新解读

◎ 莫先武 著



苏州大学出版社  
Soochow University Press

# 小学经典课文新解读

莫先武 著

苏州大学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

小学经典课文新解读 / 莫先武著. —苏州: 苏州  
大学出版社, 2015. 12

ISBN 978-7-5672-1646-4

I. ①小… II. ①莫… III. ①阅读课—教学研究—小学  
IV. ①G623.232

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 313874 号

书 名: 小学经典课文新解读

---

作 者: 莫先武

责任编辑: 周建国

装帧设计: 吴 钰

---

出版发行: 苏州大学出版社(Soochow University Press)

社 址: 苏州市十梓街1号 邮编: 215006

印 装: 苏州工业园区美柯乐制版印务有限责任公司

网 址: [www.sudapress.com](http://www.sudapress.com)

邮购热线: 0512-67480030

销售热线: 0512-65225020

---

开 本: 开本 787mm×960mm 1/16 印张: 19.5 字数: 349 千

版 次: 2015 年 12 月第 1 版

印 次: 2015 年 12 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-5672-1646-4

定 价: 68.00 元

---

凡购本社图书发现印装错误, 请与本社联系调换。服务热线: 0512-65225020

# “审美性教学解读”系列丛书

## “审美性教学解读”学理建构丛书

小学阅读教学的学理建构  
初中阅读教学的学理建构  
高中阅读教学的学理建构

## “审美性教学解读”点读点评丛书

小学经典课文点读点评  
初中经典课文点读点评  
高中经典课文点读点评

## “审美性教学解读”实践操作丛书

小学经典课文新解读  
初中经典课文新解读  
高中经典课文新解读

## “审美性教学解读”写作指导丛书

小学经典课文读赏仿  
初中经典课文读赏仿  
高中经典课文读赏仿

## “审美性教学解读”教学设计丛书

小学经典课文教学设计  
初中经典课文教学设计  
高中经典课文教学设计

## “审美性教学解读”拓展阅读丛书

小学拓展阅读文库  
初中拓展阅读文库  
高中拓展阅读文库

## “审美性教学解读”多元解读丛书

小学经典课文多元解读  
初中经典课文多元解读  
高中经典课文多元解读

## “审美性教学解读”名师名课光盘

小学经典课文名师名课光盘  
初中经典课文名师名课光盘  
高中经典课文名师名课光盘

## 总

## 序

编写“审美性教学解读”系列丛书缘起有三。

一是缘于对基础教育阶段语文教学成果的反思。我长期在普通本科高校工作,教学的对象很特殊。特殊其意有二。一是指学校层次与学生层次的特殊性。所谓“普通”本科高校,是指我工作的单位是本二院校。进入这个批次的大学生具有两个特征:一方面,他们已经迈入了本科批次,说明无论是先天智力还是行为习惯他们层次都比较高;另一方面,没有进入更高层次高校深造,这又表明他们与最优秀的学生相比还有一定的差距。但是,恰恰正是这样的学生,应该是我们教育的重点对象:他们因有一定的基础而可教,他们也因一定的差距而需教。二是指学生身份的特殊性。进入普通高校尤其是我们这样的师范院校深造的学生,他们的身份很特殊:一方面,他们是基础教育阶段的产品与成果,他们的素质直接反映了基础教育阶段的教学水平;另一方面,他们又是基础教育阶段的未来主体,经过四年或更长时间的深造,他们中的一部分又将返回基础教育,直接从事中小学教育工作,他们的素质也直接决定了未来基础教育阶段的教学水平。

从基础教育阶段产品与成果的质量反馈来看,基础教育阶段的语文教学质量不是“堪忧”,而是基本缺失。阅读与写作是语文教学最重要也最核心的两个环节,从阅读素养来看,学生基本上不会专业读书;从写作能力来看,其表达能力更是缺失。不要说写出一篇有观点、有见解、有深度的文章,即便是文学院每年的本科毕业论文,一半上都通篇病句。写得好不好先不论,可以说连写得对不对都是普遍性的问题。如果说这只是个别的现象,那还可能是学生个体的原因;而这是普遍性的现象,那只能说基础教育阶段阅读教学与写作教学整体性缺失了。这可以从

下文我所说的现象得到进一步印证。

一是缘于中小学语文教师阅读素养与写作能力现状的观察。从2010年年初起,我就担任《语文世界》的执行主编工作,长期和中小学语文教师的论文打交道;从2012年起,我就开始在中小学设立“审美解读”工作室,专门指导中小学语文教师的文本解读与写作教学工作。在稿件的审查与工作室的指导中,我发现,大多数中小学语文教师阅读素养与写作能力也基本缺失:给老师一篇课文,他们也无从下手,只能从教参、网络上查找一些资料,然后在课堂上将其“贩卖兜售”给学生,至于这篇课文写得好不好,好在哪里,差在哪里,根本无从知晓;而写作教学更是整体性缺失,学生基本上处于自主学习状态;大部分语文教师写出来的论文也是病句连篇,更不要说写出想法、写出观点来了。不会读、不会写的语文教师,何以能够教出会读会写的学生呢?大学生阅读素养与写作能力的普遍性缺失,正是中小学语文教师阅读素养与写作能力普遍缺失的表征与结果。

一是缘于一次语文教学活动的反思。2012年12月,我们《语文世界》做了一次活动:两位一线名师“同课异构”了初中的《羚羊木雕》。其中一位教师围绕“友谊重于金钱”构课,另一位教师围绕“沟通”构课。课准备得很充分,课堂活动也有声有色,与会教师也都高度评价了这两堂课。听课前,我曾想象过教师会从哪几个角度解读本文。当时我想了四点,其中两点就是这两位老师的“友谊重于金钱”与“沟通”,第三点是家庭教育方法问题,第四点是人与人之间的隔阂与沟通问题。听课前一天晚上,我让读四年级的女儿先阅读这一文本,试图与我的想法进行对照。经过约三分钟的阅读,我问她这篇文章讲什么,她说友谊很重要,“爸爸”不应该让“我”要回羚羊木雕,因为一要回友谊就没有了,这与一位老师的“友谊重于金钱”构课内容基本相同。这让我很疑惑,语文教师精心设计、在课堂上组织各种活动、让学生进行四十五分钟的学习,就是要循循善诱初中一年级学生,得出一个小学四年级学生三分钟就能自己得出的结论?这使我进一步认识到,现行语文课堂存在着大量似是而非的语文教学,课堂教学随意性很大,仁者见仁、智者见智地解读文本的内容,学生答题似乎就是猜谜语的游戏。而且,正因为将课堂教学重心放在这种猜谜语式的“思想”内容解读上,忽视文本表达技能的训练,造成学生基本语文素养阙如。从考试的角度说,两位教师分别出试卷考查自己的学生都没有问题,学生都能答对;但是,如果让“沟通”班级的学生答“友谊重于金钱”教师的试

卷,他们情以何堪?这位老师又如何给学生以交代?

文本解读既是阅读教学的起点,又是写作教学的依托。可以说,当前基础教育阶段语文教学最大的问题就是在文本解读这个起点上出现了方向性的错误。当前语文阅读教学中的文本解读思路与模式,我将其概括为“思想内容性解读”,即关注文本“说什么”,从其言说内容来寻找其思想与情感。因为从“说什么”这个角度出发,会模糊了文学与其他学科之间的界限,抹平了不同作家、不同作品之间的差异与优劣。阅读教学要走出无效,必须要实现方向性的转变:要从“说什么”转向“怎么说”与“说得怎么样”。文学与其他学科之间的区别,不同作家、不同文本之间的差异与优劣,并不是仅仅由“说什么”决定的,更是取决于“怎么说”与“说得怎么样”。关注文本“怎么说”与“说得怎么样”的文本解读思路与模式,我将其命名为“审美性教学解读”。语文阅读与写作教学要走出无效,文本解读必须走出思想内容性解读的怪圈,走向审美性教学解读之路。

我们语文教师喜欢把学生语文能力缺失的责任推给体制、推给考试,殊不知,其真正的根源在于我们语文教师基本阅读素养与写作能力的缺失。语文课堂是属于语文教师自己的舞台,语文教师能否演好这台戏,只能取决于自己的语文基本功。

为此,我策划了这套“审美性教学解读”系列丛书。本系列丛书按照学理建构、解读实践、教学设计、多元解读、点读点评、写作指导、拓展阅读与名师名课光盘八大板块编写,构成从理论到教学、从小学到高中的完整的文本解读与阅读教学系列。阅读本系列丛书有两种方法:一是按板块分别阅读,由此可构成各板块内容从基础到提升的整个过程;一是按照小学、初中与高中三个学段分别阅读,由此可构成各个学段各大板块知识构成的各个学段语文阅读教学的整体风貌。

希望本系列丛书能够对中小学语文教师补上文本解读与写作基本功有所裨益,能够让广大学生真正受益;也希望本丛书能够抛砖引玉,为重写普通高校师范专业的文学史教学与阅读写作教学做铺垫。

莫先武

2015年6月于南京



## 近年语文教学观察与思考

### ——读《小学经典课文新解读》有感并序

与其他学科教学相比,语文教学遭受诟病最多,确实,语文教学问题也最为严重。其问题不仅长期以来没有得到根本解决,而且习焉不察,习非成是。之所以得不到解决,其根本原因又在于我们并未找到病灶和病根,以致常常开错药方吃错药。统观语文教学问题,症结就在教学内容上,而语文教学内容的复杂性恰恰又在于,它隐含在课文文本之中,非由课文文本直接呈现。教材中的选文并未明确其教学内容,教学内容必须从选文与编者的设计中筛选和提取,这就给语文教学带来了较大的难度。对文本的不同解读和在不同教学观念指导下对内容的取舍,就会形成语文教学内容的巨大差异。这种差异是客观存在的,但又是具有高下优劣之分的,它直接影响着语文教学改革的走向和语文教学的正位、偏位与错位。也正因为如此,语文教学改革有更大的空间,但也容易“各吹各的号,各唱各的调”。21世纪基础教育课程改革以来,语文教学改革乘风扶摇,热闹异常。这可能是语文教学亟待改革也大可改革且得风气之先所形成的特异景观吧。尽管语文教学改革异彩纷呈,但就我近年来的观察而论,对语文教学内容的探讨并不多也很不够。许多语文教学改革仍在语文学科的外围敲敲打打,拨弄把玩,一直未能入其堂奥。这样的改革其成效可以想见,照直说,语文教学内容不对路,任何方法的改革都终会指向无效。一次偶然的的机会,我读到莫先武博士的《小学经典课文新解读》文稿,顿觉心头一亮,一阵随喜,原来不乏有人对语文教学内容进行着深入的、恰切的、细密的探讨。这三十几万的文字,精选小学语文教科书中一些具有代表性的课文,对其进行别具一格而又非常到位的解读,这一解读一举破灭了“教参”神话,直指问题要害,直入语文教学的应该教、必须教、可以教的内容。在一片改革的喧嚣声中,它虽无改革的名头,但最有改革精神。它通过课文的新解读来创新教学内容;说是创新教学内容,实则返璞归真。说实话,在一派改革大潮竞相奔涌的时候,我阅读这部



论稿,仿佛有“一溪到山脚,奔流出前村”的景象。

如果我们能够理性审视一下当下语文教学改革中的乱象,就更应欢呼这部新著的面世。

当下语文教学过程中炒得最热的恐怕首推“主题教学”。什么是“主题教学”呢?仅从名称不难看出,所谓主题教学就是把主题相近、相同的文章集束在一起,以充分发掘并加强文章主题的教育功能。具体到教学中,如“朋友”主题的教学,以《皮斯阿司和达蒙》为主讲课文,再扩展数篇角度不同的文章,以辩证理解“朋友”:朋友可以是经历生死考验的患难与共,可以是平淡中的君子之交,也可以是洗去怨恨后的相逢一笑……总而言之,主题教学的核心是教学文章中那个“主题”,教《珍珠鸟》就教“信赖”,教《圆明园的毁灭》就教“毁灭”,教《秋天的怀念》就教“好好儿活”,教《晏子使楚》则教“尊重”,等等。由此可见,主题教学在主题组元的路上走得更远,它所关注的是文章的“中心思想”,由主题而牵涉组文,再由组文而开拓主题,着力追求主题的深刻、高妙、丰富和宏大。就这样,我们语文教学一路向前狂奔,不断地攀高、求大、追深,由此在宏大的叙事中获得“高大上”思想道德教育。这是典型的语文教学偏失,但却竖起改革的大旗招摇过市,还闹出不小动静。我们直指它是语文教学的严重偏失,主要理由有三:第一,文本叙写的对象或文章所表达的思想情感不是教学内容,至少可以说不是教学的主要内容。阅读教学中对内容、主题、情感的读解,只是教学的起点和入口,凭借这个起点和入口探究文本建构的奥秘与言语的智慧。如果在文本叙写的对象或表达的思想感情上拔高、深究、拓展,则离文本本身的阅读渐行渐远。第二,用主题拔高加上众声喧哗的办法来加强所谓的人文教育,很容易培养学生的虚伪人格;一味追求高大上的思想会使生命体验虚假化;用高标道德来绑架学生,也许会赢得课堂上的高声应和,但那不是源自心灵的真实体验和认同,回到现实中很容易出现道德反弹,反弹到道德底线以下。萧功秦先生指出:感情丰富的民族常常会为某种不切实际的理念而牺牲,占据他们思维的是“主义”与献身精神,而“主义”的大话语所具有的吸引力,最容易经由理性的畸变而发展为集权的乌托邦。<sup>①</sup>第三,这是借语文之名来制造思想情感的集束“炸弹”,从不同的文本中寻求思想的趋同性,完全无视每一篇文本表达的内在机理以及它们之间的差异性、独特性,而文本表达的内在机理以及表达的独特性才是真正需要学习、研磨的真知,才是应该从语文学科中学到的看家本领。

<sup>①</sup> 萧功秦. 我的思想日记[M]. 桂林:广西师大出版社,2015.

不知何时，“行头语文”大行其道，风起云涌。“行头”，本指戏曲演员演出时用的服装道具，这里所谓的“行头语文”即在语文的前面加上限制、修饰语，给语文穿靴戴帽，缠头裹脑。当下这些行头语文不下百种：青春语文、绿色语文、生活语文、生命语文、生态语文、生动语文、深度语文、精致语文、诗意语文、简单语文、简约语文、本位语文、文化语文、和美语文、心根语文、感悟语文、对话语文、情趣语文、魅力语文、趣味语文、真语文、正道语文……这是语文学科教学领域一大奇观，也是课程改革以来的一大怪现状。语文，作为一门学科，竟被如此任意着装打扮，随意异化曲解，真是匪夷所思。事实上，语文就是语文，作为一门学科加上任何限制、修饰都会陷入对这门学科的褊狭、片面的理解，都有可能把语文教学引入歧途。我们理解一些语文教学改革者对语文教学“行头化”的初衷，他们本想借用这些名头来矫治语文教学的某种病症，有的在教学实践中确实收到了一定的效果。但是，这种做法仍是以偏治偏，往好处说，它是“偏方”。一些“偏方”确实可以治病，但偏方治病也面临着风险，一旦不能对症下药会埋下祸根。在这行头语文的风潮中，大多不是为疗治语文教学疑难杂症而苦求偏方，而是跟风赶潮，竖旗结派，以搏眼球；有的仅观其披肩斗篷就不难看出，大有全盘否定、唯我独尊的派头。总体上说，行头语文尽管当初有其良善的意愿，但现今已蜕变成成为以糟蹋语文学科的方式来实现“走秀”和“招摇”的目的。语文教学，必须在尊重语文学科的前提下来解决语文教学中的具体问题，进而追求语文教学的优化和优效，而不是依靠随便变换语文学科的内涵和外延来兜售一己之念。从这一角度上说，当前的“行头语文”的所谓改革不外乎是倒退至二十世纪八九十年代的教学改革。二十世纪八九十年代的语文教学改革卓有成效，但大多冠以“某某教学”之名，以表明语文学科中的教学改革，如“情境教学”“点拨教学”等，实施教学改革既是语文教学之本分，也是优秀语文教师之境界。一旦改革稍有成效就想覆盖“教育”“学科”以博取更大的功名，这是教学改革者之大忌，恰恰是浮躁心理的表现。对比一下其他学科教学的改革，那样会让我们冷静反思，并在反思中有些自愧，其他学科好像从来没有这么多缠头裹脑、云鬓雾鬓的“行头”，其教学和教学改革的实效似乎比语文学科好得多，个中缘由我们应该扪心自问。

当前语文教学中风生水起、高烧不退的还有“同课异构”。最不宜进行“同课异构”就是语文学科教学，但恰恰就是语文学科教学开展“同课异构”最来劲最热闹。语文教学效率低下，一直是几代语文教育家和语文教育实践工作者忧心忡忡的问题。经过几十年的痛定思痛和当代诸多研究者的努力，人们对这一问题渐渐

理出一些头绪:其中一个重要原因就是语文教学内容不确定和难确定。面对一篇课文文本,到底应该教什么,教材中找不到现成的答案,执教者也常常只能见仁见智。一个语文素养高、语文教学感觉好的教师,会把语文教到语文上,上成出色有效的语文课;相反,相当一部分教师会执着于“他”或“她”所感兴趣的东西,并且也能讲得头头是道。但那究竟是不是语文,是不是语文课必须学习的知识与能力,只有天知地知了。语文教学玩出花样很容易,但得其要领、教出实效很困难,因为语文教学内容的确有它的复杂性。课文本身不是教学内容,教学内容隐含在课文之中。譬如,将一篇课文的主题、思想、情感读懂、读透、读深,在很大程度上并未切入教学内容,或者说只在教学内容的边缘打转。关于这一问题,叶圣陶先生多次提醒并告诫我们:课文只是个例子。作为例子,它所示范的是作品体式、范式、结构匠心、言语特点、表达智慧,即它所示范的是该类文章共有的“这一技”“这一法”“这一格”,而课文的主题、思想、情感是无从示范的,因为要写什么、想表达什么完全取决于作者的特定情境、特殊心路历程甚或灵机一动。当前语文教研与教学最艰苦最迫切的工作正是在这里。语文教师不像其他学科在课程内容与教学内容大体重合并已基本确定的前提下,可以把教学研究和教学设计的着力点放在教法上,而是要把大量的精力放在教学内容的斟酌、敲定、提取与重构上。能否选准、建构语文教学内容,是衡量教师优劣的第一功。语文学科课程内容与教学内容重合度极低是导致语文教学随意性和散乱性的又一要因,对先天不足的语文课程进行“同课异构”在客观上催化了语文教学不良基因的病变。在数理化等学科中开展“同课异构”教研活动是可行的,因为其教学内容和教学目标的确定已不成问题,在教学内容和教学目标清晰明了的前提下开展“同课异构”,自然会把“异构”的着力点放到教学方法、艺术的探讨上,进而关注学生学习需要与教师教学个性的差异,这样的探讨无疑对提高课堂教学质量和效率有用。由此可见,笔者并不全盘否定“同课异构”,而是期望“同课异构”应该建立在教学基本目标和教学基本内容清晰、明确、达成共识的基础上,由于这一点语文学科还远远没有做到,前提性基础条件还远不具备,所以语文教改的当务之急不是“同课异构”而是“异课同构”。就某一学段某一学时而论,无论什么地方的语文课堂,无论选用什么样的课文,都应寻求些应该让学生掌握的语文学科本体知识、核心知识和基本技能。语文教改若能平心静气地从这里出发,或可能走出高耗低效的迷局。<sup>①</sup>

① 黄伟,应慈军. 略论“同课异构”对语文教改和教学的误导[J]. 中学语文教学参考,2012(10).

除了以上三种风潮之外,另一股异样的风劲吹不衰,近乎雾霾一般席卷中国的教育。孩子语文没学好,答曰:阅读不够;孩子写作不行,答曰:读得太少。于是乎,“海量阅读”和“多读多写”就成为提高学生语文素养(特别是语文成绩)和写作能力的金科玉律、不二法门。持论者凿凿有词:古代大文豪自小就熟读背诵多多少少诗文,李白、杜甫、白居易、苏东坡莫不如此,有道是:“读书破万卷,下笔如有神。”“书读百遍,其义自现。”因为当下的学生不爱读书,阅读量太少,当然语文成绩不好,写作能力低下。这些观点貌似合理,实则是隔靴搔痒、不负责任之论。首先,我们要追问的是,书读得多语文素养就一定高吗?就一定会上吗?我们认为,二者有联系,但不是必然的关联。李白、杜甫、白居易、苏东坡极高的文学素养与他们多读多背确实有关系,但是,古往今来,又有多少人读得多写得多而湮没无闻?又有多少人读死书、死读书而最终读书死?历史总是为胜利者立言,我们只看到那些极少数读书成功人士并拿他们说事,而从未为那些淹没于苦读多读的绝大多数失败者投去关切的一瞥。况且,古代语文学学习几乎是私塾、官学的全部,所谓学校教育基本就是语文教育,今天语文教育只是十几门学科教育之一,且这些学科各有各的达标要求和学习任务,只为语文而多读多写,时间来自哪里?是挤压其他学科的学习时间还是牺牲孩子的睡眠时间?社会上,呼吁多读书是对国民不爱读书、很少读书的不良世风的矫正和匡救;如果学生课外学有余时、学有余力、学有余趣,引导、鼓励学生适量读一些优秀作品当然是件好事。但是,如果学校教育或语文教师把学生的读写能力全部押在“海量阅读”和“多读多写”上,那是推卸责任,是教学不作为,是为自己教学无方无用而寻找托词。既然“海量阅读”和“多读多写”就可以搞定学生语文素养问题,那还要学校语文教育干什么?学校语文教育竟然自我放逐、自我贬辱到这种程度还津津乐道!杜甫所言“读书破万卷,下笔如有神”和东坡所言“书读百遍,其义自现”的状况是自学状况,且是极有悟性自学者的心得,它不适用于今天所有学生,更不可对应于学校教育。垃圾地读、重复地写,不着边际不入门径地大量读写,不仅无益反而有害。学校语文教育具体地说是语文课堂教学,其重要目标之一就是“少读少写”,而绝不是“多读多写”。“少读少写”,其实质是“精读精写”,就是要能举一反三,以一当十,执简驭繁,御一总万,就是要以最少最小的代价和劳作来获得最好最大的功效和价值,这便是语文教学科学化追求的真正要义,也是学校语文教育之于学生语文素养有效提升之必要性的确证。当然,这就要求语文教学要教在关键点、关节点上,摆渡在语文能力发展渡口的要津上,而不是放任学生在知识的荒野里乱摸索,在书山题海里瞎扑腾。

实际上,语文教学乱象远不止以上四种,但九九归一,其病根都出在语文教学内容上。而对教学内容的误识、误取和误用,除了上文分析的诸种原因外,还有一个要因在背后起支配作用,这就是我国传统的文章社会功能观包括文以载道观和苏联文艺理论中的庸俗社会批评理论的胶合。在这一观念的支配下,我们语文教学中的阅读首先关注的甚至是全部关注的是它思想内容和社会教育功能,拿到一篇课文,令我们兴奋的莫非是主题、思想、情感,轻视、忽视文章内在的美和艺术构成特性,无视文章对学生言语表达能力的模塑和思维发展的价值。这一问题是由老传统(本土古代文化传统)和新传统(新中国接受苏联文学理论形成的新传统)杂交而成,因而也非一时可以完全清理,但我们对这一问题应该有着清醒而警觉的认识,并为此自觉地付出清淤归正的努力。

《小学经典课文新解读》正是从具体的课文解读切入,来解决语文教学内容问题。它不仅批评并指明了内容解读的偏误,最为难能可贵的是它建构了具体的解读技术,通过专业的解读指向可教应学的教学内容。胪列其大端者有三:

其一,确立了语文教学解读的重心和主要内容:文本的建构技术。语文教学解读重心理应是文本的建构技术,这是因为学生对课文的阅读不同于普通读者的日常阅读,普通读者的日常阅读的主要目的是获取信息、娱情消遣,而学生阅读课文的目的则是获得对文本建构的理解,通过这一门径而实现的理解则是通向学会阅读该类文本,进而学会对该类文本的重新建构,即通过理解文本的构成艺术来让学生学得文本创建能力和表达艺术。例如,在教学小学课文时,经常会遇到科普童话,所谓科普童话就是运用童话的表达形式来宣传科学知识。如果仅仅拘于这样的理解,我们的教学常常就会把关注的重心投放在宣传怎样的科学知识上,由此实现科学知识的普及教育。实际教学中我们大多也是这样做的。但是,在《小学经典课文新解读》中,作者把科普童话细分为四种类型:自述型科学童话,转述型科普童话,参与型科普童话,情节型科普童话。这样划分的周延性和学理性或可深入探讨,但这样的划分非常显明地突出了科普童话的类型特征,而这一类型特征正是各类科普童话的文体特色和表达方式。不用细说其详解的独具慧眼,仅就这种划分也不难看出它是如何有利于教学,有利于教学科普童话时对教学内容的把握,引导师生把教学的重心直接指向“科普童话”这一“文”的学习,而不是用这一“文”来进行“科普”。

其二,建立了一套指向文本肌理、结构艺术的概念术语,使得语文教学有了知识的抓手和相对明确的内涵。语文课程与教学内容的核心是语文知识,这是语文



学界的共识,并且在近几年日益受到重视,其探讨也有所进展。但遗憾的是,这些共识和探讨还停留在理论层面,止步于语文课程理解层面,尚未出现对语文课程与教学知识进行系统的、具体的建构。语文课程与教学中不是没有知识,但那些知识不少已经僵化陈旧,亟须除旧纳新,其中难点不在除旧而在纳新,“不破不立”“破字当头,立在其中”今天看来不免粗暴且有些不负责任,而稳健的做法应该是“立字当头,破在其中”。开发新知把那些陈旧无用的知识挤出去,这才是当务之急,才算得上利在当代,功垂未来。《小学经典课文新解读》对“内容解读”的独大状况和弊端痼疾多有批评,但此非目的也非重点,更非以出语惊人来哗众取宠,而是引向建构,其主要功夫和独特的亮点也在建构。比如,著述中所解读的《水乡歌》,重点解读其抒情艺术,其“抒情艺术”是真正的解读而不是一般的文学欣赏,突出表现为给教师教学提供可识别可把握可操作的一整套知识。这套知识通过专业的、明确的术语表达出来,运用“意象抒情”“意象典型”“意象密度”“意象形态的多样化”“重章叠句”“欢快的节奏”把《水乡歌》这篇课文解析得通体透明,不仅可教可学,而且可迁移可仿写。传统的内容解读很喜欢把解读的结论灌输给学生,教科书的课文前面的导读和“教师教学用书”也常常专注于此也仅限于此,比如,《语文教学参考用书》在分析《燕子》这一课时写道:“本文语言清新明快,描写准确生动。燕子活泼可爱的外形特点、追赶春天的候鸟习性、轻快灵活的飞行姿态、文静优雅的休息场面,都一一跃然纸上,动静结合、有声有色,字里行间流露出作者对春天和燕子的喜爱之情。”这一解读并没有错,但问题是文本是如何呈现形象和特征的?如何传达它们的可爱的?这样美好的阅读效果是如何达成的?对此,我们传统的内容解读总是语焉不详,总喜欢从“燕子”本身伸展开去而不是向文本内部探视。正如《小学经典课文新解读》所批评的那样:“文本已经将燕子的‘活泼机灵’的特点写得清清楚楚,燕子的几个部位特征也说得清清楚楚,这又何须解读呢?既然没有解读出文本的表达技巧与表达效果,所以最后只能‘通过朗读来体会小燕子的活泼机灵’了。”针对这一问题,《小学经典课文新解读》详细解析了《燕子》一文如何“直接呈现形象”,如何“物镶画中”,如何“动静结合”,如何进行“动作描写”,如何运用“组喻”来实现其艺术效果,等等,不仅使用一套专业知识细致入微地解析文本建构艺术和艺术效果,而且将它与另一篇课文《夹竹桃》中的一个段落进行对比,清晰地展示出课文《燕子》的篇章行文与语言修辞的奥妙。

其三,借用文本改写的手段,拆解文本,比较文本的高下优劣,具体呈现文本的编织匠心与奥秘。《小学经典课文新解读》经常使用改写的方式来拆解文本,这样

做有一箭双雕之效,既是解构又是建构。通过解构与建构的双向对位和双重错位,来透视文本的内部,体认其文脉文心。例如,对课文《猴子种果树》的技巧的理解与研习主要就是通过改叙来完成的。通过改叙让我们认识到文中猴子、乌鸦、喜鹊、杜鹃的四个角色设计的合理性以及应该注意的问题;通过改叙生动地展现了“多环节叙事”的艺术功效,并从中体会叙事要领。为了澄清并辨识《云雀的心愿》的文本特色,著者也用了改写的方法。通过改写非常清晰地说明它的“童话体与说明体”交织的特性,从这一特性来阅读课文,便对文本的技术、艺术和诀窍豁然开朗,一目了然。专业的艺术解读不仅能勘破文本奥秘,而且也能识破文本的璧瑕,比如,对《雾凇》《卧薪尝胆》的解读便是如此,这里限于篇幅不再展开。但在另一个角度上请容许稍作延展:我们为什么总是对教材中的文本有盲目崇拜的情节?其根本原因就是我们没有真正的专业的解读知识,没有艺术权衡的基本标准,因而也就只能附和权威与权势。做人亦是这样,当我们心中没有真理之尺没有人性之光,我们就只能以权贵权力之是是为是,以权贵权力之非为非,长此以往,我们便不知不觉、自愿自觉成为奴才,人与文的关系亦然。

现代文就内容而论大多好懂,或大多数地方好懂。但好懂的地方未必好教,更不是就可以打马过桥。在学生已懂的地方,我们最需要做的是内化和转化的工作,就是把那些已懂的知识内化为素养,转化为能力,而不是一味求深求新,更不是求大求高。比较而言,语文教学的难度,不是让学生知道了多少,懂得有多深,而是让学生掌握到何种程度,如何转化为学生智能,可以熟练地运用到他的语文生活中去。但是,目前的教学大多以教得多、教得深、教得高、教得远为能事,很少关注把可知已知的东西转化、内化、技能化、素养化。这可能是我们到处播撒却收获很少的一个原因。

元好问诗曰:“晕碧裁红点缀匀,一回拈出一回新。鸳鸯绣了从教看,莫把金针度与人。”<sup>①</sup>对作品的分析,不是仅仅把作家绣出的“鸳鸯”展示给读者了事;对课文的解读,要义更不在此,而是要把针线穿引的过程呈现给学习者,那才是真正的授人以渔。“授人以渔”我们似乎耳熟能详了,但实际教学又有多少是真正的授人以渔呢?我们最为得意的做法是从课文中捞出一条“大鱼”(主题、思想、情感、哲理、文化)向学生展示,叫学生观赏。具体就课文解读而言,我要问的是,对于课文你解构了吗?解构了之后你还原了吗?还原了之后你会重构吗?从解构、还原到重构,

① 施国祁.元遗山诗集笺注·卷十四·论诗三首[M].北京:人民文学出版社,1989:650.

每一步都关乎文本建构的奥妙、密码、诀窍,把这些潜在的、内在的机理教给学生并转化为学生自己的技能和素养了,才是真正的授人以渔,即授人以一招一式,且分解其一招一式中的机关奥秘,让学习者明白了、顿悟了、掌握了,而不是授者自己在那里云山雾罩、跳大神般地自我表演。我们之所以常常不自觉地在本外部兜圈子,主要原因就是我们缺乏教学解读的、真正进入文本的专业知识。让我们再回到“鸳鸯绣了从教看”中来,我们的语文教学目前关注的焦点是“绣了的鸳鸯”,对文本这个“鸳鸯”我们反复观赏,对这个“鸳鸯”看啊看,赏啊赏,我们认为这就是真语文、语文味了。具体到教学中,一般分为这样几个步骤:看(读)鸳鸯——整体感知鸳鸯;认识(理解主题、思想、情感)鸳鸯——了解鸳鸯是一种美丽的鸟;品味鸳鸯(研究的深义、评论鸳鸯文化)——鸳鸯是爱情忠贞的象征和代表。这里,我们不难看出,研读得越深,则离文本越远。渐渐把“鸳鸯绣”的“绣”字忘了,语文教学的核心指向是培养学生理解和运用语言文字的能力,就是培养如何“绣”的技能啊!顾泠沅先生说,教学就是“明白人使人明白”;而我要补充道:教学就是“过来客引客过来”。就阅读教学而言,明白,就是读懂、会悟;过来,就是历练、迁移。教师不仅要读懂文本,也不仅要读深文本,而且要读透了文本。读懂、读深,可能都还是在思想内容上打转,而读透,则是把文本读得通体透明,就像X光那样照见人体的血脉、骨骼、关节,才是读出了文本的“机关”“枢纽”,通俗地说,即摸到了窍门。读懂、读深,可能还处于对文本的迷离状态,而读透才是读到醒悟状态,可以解构、重组、重建了,读到这种程度,才能引领学生入乎其内、出乎其外,收到会悟、迁移、运用之功。

思想内容性解读模式将不同的文本解读成同一的思想情感,不同的文本也就无法比较优劣高低。文本优劣的比较以叙写的对象为依据,以表达的主题为标准,这样就很容易往高处攀越,以对象或主题的炫目程度而判定文章的高下优劣。如写景散文《三亚落日》的阅读教学目标,在《语文教学参考用书》“教学要求”是这样确定的:“体会三亚落日的色彩美、形态美、意境美,激发学生热爱自然、热爱祖国的思想感情。”而在“教材说明”中相应地是这样解析的:“作者运用清新活泼的语言,准确生动地描绘了三亚落日美丽的景象,表达了对自然的热爱,对祖国美丽风光的赞美。”<sup>①</sup>对于课文我们总是喜欢盯在这个层面上——“写了……反映(表现)了……表达(抒发)了……”长期以来,阅读教学基本上就是遵循这一模式来理解课

① 语文教学参考用书(六年级下册)[M].5版.南京:江苏教育出版社,2010:25.

文的,虽然在实际教学中各有侧重,也各有特色,但都没有脱离这一框架。有的注重写了什么,即课文中所写的内容;有的着重反映(表现)了什么,即课文所呈现的主题与主旨;有的关注表达(抒发)了什么,即课文所表达(抒发)的思想情感。这已成了我们阅读教学中理解课文的定势,长期以来固守不变,以致成为阅读教学的魔咒。由上述例子也不难看出,内容解读也是教学目标高大空的源头。不是内容解读就一定不好,一定就不对,但内容解读属于普通阅读,它是阅读教学中的阅读理解的起点,阅读教学中的阅读理解要由这一起点进入专业性阅读理解,且只有通过专业的训练才能形成结构合理的语文素养,才能实现知识向能力的有效迁移。

语文教学的偏误,从根源上说,怪不得一线教师,其根子在大学与在职培训。大学阶段没有打好文本解读的基础和功底,且解读基本上是社会批评和道德批评那一套,在职培训又疏于语文教师的语文专业培训,可谓是先天不足,后天失调。长期以来,我们解读文本的工具似乎只有那把斧子和锤子,面对文本,斧子说:砍;锤子说:砸。凡是未能打开文本的时候,斧子说:砍得不够;锤子说:砸得不力。很少想过,文本是一个精致的音乐宝盒,打开它,需要的是一套密码钥匙,用这把钥匙打开那个语言智慧之灵锁,才会逐级呈现文本艺术之珍宝。斧砍锤砸也能发现珍宝,那是散落一地的碎珠残玉。

教学是农事,而非工业。语文教学更是如此。我们看到,语文教师确像一位老农起早贪黑、披星戴月地深耕细作,播种耨草,浇水施肥,辛勤劳作有加,实效与付出反差巨大,何也?不是用情不专,不是用功不勤,而是你所撒下的种子本来就是瘪谷。以瘪谷为种子又怎能以勤补救?即使引来欧风美雨沐浴灌溉也难见丰年。

那么,这本《小学经典课文新解读》,是斧子还是金针,是锤子还是密钥,是良种还是瘪谷,无须我来饶舌,还是请君一读。

黄 伟

2015年11月于南师大随园