

阅读教学综论

YUEDUJIAOXUEZONGLUN

玉飞 高冉 郭亮亮 著



西安地图出版社

阅读教学综论

图书在版编目(CIP)数据

阅读教学综论/王飞,高冉,郭亮亮著. —西安:西安
地图出版社,2009.6

ISBN 978-7-80748-439-4

I. 阅… II. ①王… ②高… ③郭… III. 汉语—
阅读教学—教学研究—高等学校 IV. H194

中国版本图书馆 CIP 数据核实(2009)第 100942 号

阅读教学综论

王飞 高冉 郭亮亮 著

西安地图出版社出版发行

(西安市友谊东路334号 邮政编码:710054)

新华书店经销 宝鸡市昊阳印刷有限公司印刷

880毫米×1230毫米 1/32开本 8.0印张 230千字

2009年8月第1版 2009年8月第1次印刷

印数0001~1000

ISBN 978-7-80748-439-4

定价:20.00元



目 录

第一章 阅读教学的理念	(1)
第一节 论阅读教学的释义观	(1)
第二节 论语文新课改背景下的文本释义观	(5)
第三节 语文解释的手段与目的	(9)
第四节 阅读为谁而生 理解为谁进行	(15)
第五节 语文教学的种类关系	(19)
第六节 论语文的审美指向	(23)
第二章 阅读教学的策略	(28)
第一节 语文课文阐释的策略	(28)
第二节 论文学作品的阅读教学策略	(31)
第三节 论语文解读的突破口	(36)
第四节 文学作品的意义的课堂解读	(40)
第五节 文学作品意义阐释的“四重奏”	(44)
第六节 论多元解读的教学流程	(49)
第三章 阅读教学的方法	(54)
第一节 论如何确定单篇课文教学的重点与难点	(54)
第二节 论如何打开文学作品的意义之门	(59)
第三节 论阅读理解的方式	(63)
第四节 阅读理解贵在知心	(68)
第五节 语文教学的“三部曲”	(72)
第六节 构建科学合理的语文教育方式	(77)
第四章 阅读教学的过程	(82)
第一节 论本色阅读	(82)



第二节	探究文学作品的课堂意义	(86)
第三节	语文阅读教学应体现“三个尊重”	(90)
第四节	文学作品解释的多维视角	(94)
第五节	论深度阐释	(100)
第六节	过度阐释的防患对策	(105)
第五章	阅读教学的效果	(110)
第一节	论语文教学的程序	(110)
第二节	论原型批评在语文教育中的运用	(114)
第三节	探究中小学语文教学	(118)
第四节	如何让“鲜花”持久“美丽”	(122)
第五节	语文教师持理想为学生精神发展导航	(127)
第六节	同课异构:一种有效的教育比较研究方式	(131)
第六章	阅读教学的纠偏	(137)
第一节	语文教学的难解之题	(137)
第二节	探究语文无效教学的病因	(141)
第三节	语文教学的病症	(146)
第四节	文学教育的困境与出路	(150)
第五节	语文教育的“矮化”现象	(155)
第六节	文学教育有“我”则活	(160)
第七章	阅读教学的实施	(165)
第一节	论语文对话教学	(165)
第二节	语文教学中的对话	(170)
第三节	让阅读教学真正“下水”	(174)
第四节	也谈语文课堂教学的阅读理解	(178)
第五节	论如何培养语文否定性审美能力	(181)
第六节	照着讲、接着讲、反着讲、绕着讲 ——使用语文教学参考书释义的课堂情形	(186)
第八章	阅读教学的追求	(192)
第一节	富有诗意的追寻	

——论文学作品的意义阐释·····	(192)
第二节 阅读理解的境界·····	(197)
第三节 动用思想细心讲·····	(202)
第四节 论语文教学叙事方式·····	(207)
第五节 合作备课:教师专业发展的有效途径·····	(211)
第六节 教学反思后的再行动·····	(215)
第九章 阅读教学的一文多解示例·····	(220)
第一节 论《荷塘月色》的高雅精神旅行·····	(220)
第二节 探究经典《荷塘月色》·····	(224)
第三节 《荷塘月色》是本真人性的婉曲诉说·····	(228)
第四节 解读朱自清的《荷塘月色》中的隐语·····	(232)
第五节 《祝福》是为了不再“被放逐”·····	(236)
第六节 浑圆立体的《祝福》·····	(241)
第七节 福为谁而祝 ——探究《祝福》的四重批判意义·····	(245)
后记·····	(250)

第一章 阅读教学的理念

第一节 论阅读教学的释义观

阅读教学从本质上说是一种复杂的释义活动。恰如《新课程标准》所言：“阅读教学是学生、教师、文本之间对话的过程”^①，在对话的过程中，我们应该坚持怎样的释义观念，这既决定了释义的立场与角度，也决定了释义过程和释义结果的有效性。本文围绕阅读教学，探讨什么是科学合理的语文释义观念。

一、意义从何而来？又欲往何方去？

追溯科学合理的释义观念，应当思考意义的起点和终点。例如语文课堂教学要解释谁的意义？从意义的源头出发进而寻找到意义的真正家园。意义是作者赋予的吗？假设作者原初的创作立意是阅读教学所要寻找的意义之根。找寻的结果会使我们发现：作者原初创作意图会随着既往的生活之流奔行而消逝得无影无踪。即便是作者自己，也无法重现其往昔的创作情境，也无法复原当时创作心态之原真。意义是文本赋予的吗？假设文本的语言封闭结构是阅读教学的开启意义之门。开启的结果也会让我们更加失望：文本语言系统的沉默让意义之场孤立静止难以走入师生的心灵。意义是教师言传赋予的吗？假设教师的言传揭示了意义的真理与奥秘。言传的结果

^① 柳菊兴：《全日制义务教育语文课程标准教师读本》，华中师范大学出版社，2002年版，第92页。



也会增加我们的不满意:师生因生活阅历、知识水平的距离和差异让言传的真理无聊乏味而无法进行沟通。意义是学生意会发现的吗?假设学生的意会促成了意义的显现与增值。意会的结果也会让我们更加无奈:那来自心灵洞见世面智慧之音又如何在课堂上展现真身?

同样地,还原作者的原初创作意旨是释义的最终归宿吗?要知道这样的归宿对当下阅读教学并无什么实质性的作用,这样猜谜式的阅读教学只能增加虚幻的猜笨谜的本能。捕捉文本的底层思想内核是释义的最终归宿吗?要知道这样的归宿对当下阅读能力的提升并无什么益处。这种灌输式的阅读教学只能增加死背硬记的负担。展现教师的思想智慧是释义的最终归宿吗?要知道这样的展现对当下阅读品质的养成并无什么收获。这种独白式的阅读教学只能加重课堂环境的死寂与沉静。整合学生的意会结果是释义的最终归宿吗?要知道这样的众声喧哗式的意会并不能保证整体阅读智慧的上升,并不能带动学生听、说、读、写的真本领。

事实上,对作者生活经验的借鉴是阅读教学的诱因,对语言形式的把玩是阅读教学的途径,语感能力的形成是阅读教学的追求,师生心灵深处的反思与批判是阅读教学得以展开的保证,师生对文本语言的渗透与洞穿是阅读教学得以展开的场合,师生对文本思想的领悟与反省是阅读教学得以展开的过程……一句话,为谁释义和为何释义是阅读教学的灵魂。

因此,意义之源在于生活,在于语言,在于思想,在于人格。意义的归宿在于净化生活,穿透语言,锤炼思想,铸造人格。哪里有对生活的感悟与发现,哪里有对语言的洞察与运用,哪里有对思想的评判与反思,哪里有对人格的引领与提醒,那么哪里就有阅读教学的真源头、真归宿和真精神。所以,“理解总是一种创造力过程。”^①

^① [德]汉斯-格奥尔格·加达默尔:《哲学解释学》,夏镇平、宋建平译,上海译文出版社,2004年版,第17页。



二、意义能否索解？又如何索解？

既然意义联结着生活，那么恢复对生活的质感，觉察到生活具体而又细腻的意味可以将师生引领到索解意义的正途；既然意义维系于语言，那么恢复对语言的体验，琢磨撞击那感同身受的语言可以将师生引领到索解意义的佳境；既然意义结缘于思想，恢复对思想深处的所欲能言和所不欲言的整合评判可以将师生引领到索解意义的归路；既然意义旨归在人格，恢复对人格的真诚叩问可以将师生引领到意义的理想家园。

由此可说，索解意义不仅是可能的，而且是必须的；不仅是技术的，而且是艺术的。索解意义的技术层面在于：从语言文字符号出发，抵达既往的作者生活之流进而融入当下的生活体验之流，利用文本语言和师生言语让理解“在熟悉的内容和陌生的内容之间进行调解”^①，坚持用师生共振的思想呼唤作者和文本的思想到场，凭借对作者和文本的答辩和诘问来校正师生人格上存在的偏见与偏执。索解意义的艺术层面在于：师生凭借话语系统的力量共同编织起文本的结构之网、生活的意义之网、思想的逻辑之网、审美的想象之网，复活文字背后的直观具体的生活，复活作者和文本的心灵之音，复活师生课堂解读的真感觉、真性情和真见解。善教者善用新理念、新思维和新方法，看似无情却有情；善学者善于发现文本深藏的本意与真情，听似无声胜有声。之所以如此索解意义，其实是立足于“应该理解一切能被理解的东西”^②。

应当承认，索解意义不纯粹是为了理解意义，理解意义也不是纯粹为了培养学生的洞穿文本思想的能力，洞穿文本思想也不是纯粹为了展现作者思想的原生态。究其实质而言，是为了达成师生的共

① [德]汉斯-格奥尔格·加达默尔：《哲学解释学》，夏镇平、宋建平译，上海译文出版社，2004年版，第24页。

② [德]汉斯-格奥尔格·加达默尔：《哲学解释学》，夏镇平、宋建平译，上海译文出版社，2004年版，第32页。



谋、共见和共识,是为了在共谋、共见和共识中一同成长。语文的智慧与能力不是天空中自落自沉的陨石,而是师生精神家园中耀眼闪亮的星斗。

三、意义索解为了谁? 又怎样为?

意义索解依赖于理解,但并不纯粹为了见解。为什么要索解意义? 索解意义最终为了谁? 索解意义应坚持怎样为? 就其目标而言,恰如叶圣陶所说“教是为了达到不用再教,学是为了达到不用再学”^①;就其实现方法而言,诚如章熊所倡导的“深课文浅教,浅课文深教”^②;就其操作思路而言,确如张志公所主张的“多着眼于思维训练,少发挥‘微言大义’”^③;就其操作过程而言,正如钱梦龙所坚持的“以学生为主体、教师为主导、训练为主线”^④。

不难想象,如果阅读教学不是为了指明学习的终极目标,不是为了形成灵活多变的学习方法,不是为了增长学生的真知识,不是为了促成学生的真精神,阅读教学势必走入误人子弟的死胡同。难怪上世纪末有人解嘲语文教育是“家事国事天下事事事烦人,风声雨声读书声声声平庸”^⑤。

看来意义索解应当需要科学合理的方法,应当坚守科学合理的流程,应当把科学合理贯穿于阅读教学的全过程。就理解词语而言,倘若离开了“词不离句、句不离段、段不离篇、篇不离本意”的原则能

① 叶圣陶:《叶圣陶语文教育论集》,教育科学出版社,1980年版,第717页。

② 张鸿苓:《新中国语文教育大典》,语文出版社,2001年版,第211页。

③ 张鸿苓:《新中国语文教育大典》,语文出版社,2001年版,第249页。

④ 张鸿苓:《新中国语文教育大典》,语文出版社,2001年版,第1111页。

⑤ 贺雄飞:《审视中学语文教育》,汕头大学出版社,1999年版,第434页。



行吗？就理解文意而言，倘若离开了“整体——部分——整体”的策略能行吗？就体味语言而言，倘若离开了“言——意——言”的方向能行吗？就理解的真本质而言，恰如有人论述的“理解是意义的生成……理解是主体性的自我理解……理解是历史的相对的过程……理解是辩论性、超越性的视界融合、理解是主体间性的对话”^①。

因此，意义索解需要整体而又灵活变动的观念支撑。这样的观念是一种整合，可以将作者之心、文本之言、读者之需融入持续交流的循环对话之中；这样的观念也是一种沟通，可以将作者之意、文本之旨、读者之思融入真诚倾吐的心声之中；这样的观念更是一种互动，可以将作者之情、文本之味、读者之感融入无遮拦、不掩饰的场景之中。

总而言之，阅读教学需要科学合理的释义观念。在这样的观念下，师生对意义的找寻不迷其本源和去向，不丢其途径和方法，不忘其目的和措施。在语文释义的天国中，任意义如雨似风，科学的态度和信仰伴其而行、随其而终。

第二节 论语文新课改背景下的文本释义观

语文新课改背景下的课堂阅读教学弘扬学生的阅读个性和理解权利，关注学生的阅读智慧和理解潜能。因此，构建科学合理的文本释义观可以确保阅读教学不背离语文新课改的善意初衷和实质精神。

一、意义为谁而释的立足点是学生

判定课堂阅读教学的成败得失的标准是学生能否独立自主地对课文进行富有创意的个性化的阅读、理解和运用。之所以阐释单篇

^① 王永辉：《解释学的“理解”观对教育的启示》，《教育评论》，2006年版，第6期第7页。



课文,就是为了借助理解单篇课文而打开学生的阅读心性和创造潜能。之所以准确阐释单篇课文,就是为了理解借助单篇课文的丰满意蕴和独特形式而打开学生的阅读好奇、理解好感和想象自由。甚至可以说,意义的天空里奇葩万朵,其色彩与芳香都应当让学生倾心驻足欣赏和流连忘返。

所以,阅读为谁而生、理解为谁进行成为文本释义观的基石。解释一篇课文的目的绝不仅仅是为了还原呈现出文本意义的原本面目,理解一篇课文的好坏绝不仅仅是为了充分传达文本意义的原初意思,判断一篇课文的得失绝不仅仅是为了本真传递文本意义的固有情感。简言之,阅读是为了当下,理解还是为了当下,判断阅读理解的标尺不能脱离于当下。

应当承认,语文课文的意义世界距离学生的当下精神世界存在较大距离,这不仅影响了文本意义阐释的广度与深度,而且阻碍了学生阐释课文意义的自由度。无论从语文课文所传承的精神现实、思想境界来看,也无论从语文课文所传递的文化现实和时代精神来看,这些都已经和当下的学生的现实实际相隔甚远。所以,文质兼美的课文并不能确保真正被学生所喜爱、所感动和所理解。

这种状况造成了学生对文本意义的被动理解,其意义阐释很难发源于学生的真情实意和真心实感。怎么办?善教者必须降低意义境界的坡度,让丰满意蕴的呈现以可以理解接受的方式进行。伟大作家的人格力量和精神向度应当照射当下,应当让学生检验和考察文本的意义世界所描述的精神追求是不是如昨日黄花意蕴尽失?应当让学生体验和推断文本的意义世界所展开的人生意义是不是如过眼烟云意蕴尽散?应当让学生聆听和判断文本的意义世界所倾诉的人格声音是不是如隔岸观火意蕴失真?说到底,真正富有价值的意义阐释都绝不是单向度的精神认可和价值判定,真正富有创意的意义理解都绝不是单纯的肯定或否定。

之所以如此,是因为学生总是在文本的意义世界里寻找自己的面目、声音和个性,是因为学生总是在文本的意义世界里体验自己的



感觉、情绪和骚动,是因为学生总是在文本的意义世界里判断自己的生存状况、人生追求和自我实现。所以,学生面对经典文本必然表现出某种叛逆或悖离,其精神向度的追求往往偏离文本意义世界的轨道。

以此观之,阅读教学应当尽量缩短因为时代差异而产生的意义理解上的距离。其方法在于,站在学生的角度去理解文本的意义,而不是站在教师或作者的角度去理解文本的意义。其手段在于,凭借学生的感觉与想象去把握文本的意义,而不是凭借教师或作者的感觉与想象去把握文本的意义。

二、意义为谁而释的着眼点是言语

阅读教学面临的理解如下困境:是“人在说话”?还是“话在说人”?假设课文文本强调的是“人在说话”,那么必然会出现人死而话腐,文本的意义世界必然出现落后过时的结果,语文阅读理解的价值意义也就随之丧失。假设课文文本强调的是“话在说人”,那么必然会出现话在而人存,文本的意义世界必然呈现虽万古而更新的局面,语文阅读理解的价值意义也就随之俱来。

承认“人在说话”,等于承认人的永恒正确性,话成为依附或手段而非目的,这就很难出现因时变而情境必变的阅读理解的可能性。承认“话在说人”,等于承认话的本体地位,人成为话的传递者而非主宰者,这就可能出现因时变而情境皆变的阅读理解的可接受性。由此可以发现,阅读理解应关注于言语而非说言语的人,只要言语还在,理解就不会停止。阅读教学以言语为本位势必意味着表达心声不是目的,而交流看法才是目的。

既然交流看法成为阅读理解的终极目的,那么阅读教学必然呈现以师生言语为媒介的多元互动交流。其展开过程是,教师以言语为媒介激活学生的言语,学生用言语交流表达对文本言语的看法,师生通过对文本言语的看法的差异与共识来为文本言语的意义世界安置适当的位置。这种位置存在于师生共同认可的经言语交流而产生

的富有创意的意义世界的理解。

把言语当做理解的本体,把言语交流当做理解的目的,这就意味着阅读教学从狭隘的理解作者本意的立场转向广阔的师生当下人生认识的立场。这种立场是建立在作者已死而话语尚在的认识论之上,这种立场是为了促进师生更准确理解话语的言说方式。说到底,阅读教学从“说什么”转向“怎么说”,阅读理解从“谁说的”转向了“说了谁”,阅读理解的着眼点从“作者之说”转向了“言语之说”。

意义既然是为言语而释,单篇课文的意义理解必须依靠文本言语的结构形式而推理文本的言语内容。文本言语的结构形式的先后排列方式必然影响到言语内容的意义把握,文本言语的结构形式的繁简详略的组合方式必然改变了言语内容的真正意图,文本言语的结构形式的继承与创新的选择必然促成了言语内容的真实价值。因此,理解文本的意义,其实就是理解了文本言语的结构形式的排列组合方式,其实就是理解了文本言语的结构形式上的继承性或创新性,其实就是为了理解文本言语内容的真正意义、真正意图和真实价值。

三、意义为谁而释的凭借点是课文

叶圣陶曾说过:“语文教材无非是个例子,凭这个例子要使学生能够举一反三,练成阅读和作文的熟练技能。”阅读教学的释义把手是课文这个言语例子,正是这些精选的言语例子把师生共同引向异彩纷呈的文本意义世界。

说其意义世界的异彩纷呈,是因为课文承载了人生百态和对人生世相的独特表白。教师凭借课文这个例子,洞察课文为什么安排这样的结构形式,推断课文安排这样的结构形式究竟诉说着怎样的意义内涵,探究课文安排这样的结构形式有没有可以改变的可能性与必要性,推定课文安排这样的结构形式所蕴含的多样角度的意义理解的可能性。诚如夏丏尊所言:“受到一篇选文,对于其本身的形式与内容,原该首先理解,还须进而由此出发,作种种有关系的探究,



以扩充其知识。”

一般而言,阅读理解之所以能够得以顺利完成起源于对课文文本言语形式的莫名感动,进而萌发出对课文文本内容的莫名冲动。语文教师的责任是引导学生关注这感动和产生这冲动,指导学生回味这感动和评判这冲动。回味这感动的过程有助于强化学生的语感能力,形成学生望文推义的思维习惯和复杂心智;评断这冲动的过程有助于增进学生的批判性思维能力,形成学生独特理解的个性特征。

课文之所以获得学生的言语形式上的莫名感动和言语内容上的莫名冲动,是基于课文所展示的生活经验的迁延性和课文所揭示的人生意义的延续性,从深处讲这都是文化传承。学生领悟课文生活经验的过程,就是重新踏入“生活溪流”的过程,从“生活溪流”的进程中感受生活的芳香和本真;学生把握人生意义的过程,就是链接过去、现在和未来的生存意义的过程,从链接生存意义的过程中理解生存的伟大与厚重;学生被课文感动的过程,就是与不同时代、不同民族的文化交流融合的过程,从交流融合的过程中捕捉到世界文化的诗意流动。

总之,语文新课改背景下的文本释义观必须牢固树立意义为谁而释的科学理念。意义为谁而释的立足点是学生,这样可以充分开启学生的阅读心智从而实现教书育人之根本目的;意义为谁而释的着眼点是言语,这样可以借助文本言语的形式特征来理解文本言语内容的真正意义、真正意图和真实价值;意义为谁而释的凭借点是课文,这样可以借助于对课文形式的感动和对语文内容的冲动来理解生活的本真、生存的意义和世界文化的传承。

第三节 论语文解释的手段与目的

语文教学是维系着教师、学生、文本、环境四要素的复杂系统,离不开解释,也离不开解释学。“解释学的出发点是构筑桥梁,在过去

中重新发现最好的东西”^①。笔者就语文解释的角度谈语文解释的手段与目的,不当处恳请同仁专家指正。

一、倾听文本作者的声音是手段,不是目的

语文解释首先面临的是,从语文学科的角度对筛选出来的文本加以解释,该解释需要解释者用专注的心态向文本作者发出的声音靠近,触摸到文词背后的作者的骨气、人格和灵魂。语文解释的完成靠解释者对被解释者的以心趋心和以心迫意,可谓:用我心度你心,始知意义深;用我情悟你情,方悟是真情;用我语传你语,更见心中语。不认真倾听文本作者的声音,难以完成真正意义上的语文解释。

语文解释其次面临的是,从语文学科的角度对筛选的文本的意义加以重组,用批判的眼光穿透作者留下的文本,重组作者声音的知识层面、意义层面和语法层面,形成语文学科的能力结构和知识建构。语文解释应当完成对语文教学文本内容上的重新挑选,从作者发出的声音中剔除浅见和杂音,找到适合完善学生个性和能力的纯正声音,帮助学生建构起语文学学习所必要的知识观、能力观和价值观。

语文解释再次面临的是,从语文学科的角度对筛选的文本加以改进,用形象思维和语文特有的想象穿透力去融化作者发出的声音的抽象部分,进而挖掘出声音潜在的思维逻辑结构,实现语文学科面向生活、还原生活和和重塑生活的可能性。语文解释尤其强调对生活的理解,但“理解并不是一种复制的过程,而总是一种创造的过程”^②。因此,不进行对文本生活意义的重新改写,就无法融入解释者的生活;不融入解释者的生活,就无法盘活文本作者的生活,不盘活文本作者的生活,就无法更新解释者的生活。语文解释之所以这

① [德]汉斯-格奥尔格·加达默尔:《哲学解释学》,夏镇平、宋建平译,上海译文出版社,2004年版,第12页。

② [德]汉斯-格奥尔格·加达默尔:《哲学解释学》,夏镇平、宋建平译,上海译文出版社,2004年版,第17页。



么做,其实是为了解释者能够更好地生活。

从上述分析中可以发现,倾听文本作者的声音是解释者走入语文世界的手段和前提,而在此基础上所形成的解释者思想的丰富、情感的丰富、能力的丰富、生活的丰富才是语文解释的目的。

二、交流师生间的看法是手段、不是目的

语文解释所形成的理解是师生之间在文本意义上的思想交流,该思想交流必须借助语言来完成。只有通过语言,才能不断地对语文文本加以解释和再解释。在解释的过程中,“语言所揭示的一切意义都对它的解释者提出新的问题,向那些受到这种意义挑战的人提出新的答案,并在回答辩证法中深化它的意义”^①。在对解释的反思过程中,“反思自己的界限和自己地位的相对性时,才能获得其真正的创造性”^②。

因此,师生之间的思维交流因语文解释的不可穷尽而呈现出永无止境。师生之间思想交流的成败,要看师生之间是否彼此发出了来自心灵深处的真诚善意的语言。从表层来看,语文解释势必存在语言意义上的碰撞、分歧与冲突,甚至会因为意见相左之故而导致语言意义理解上的矛盾加深和升级。从深层次看,语言意义理解上的矛盾的不可调和的根本原因在于不同的解释者所操持的不同的生活经验和对生活经验产生的不同理解。语文解释的目的是通过交流这些不同的生活经验和众多的对生活经验的不同层面的理解,从而达到更新观念、重新塑人之目的。

在进行思想交流的过程中,应“充分尊重学生在学习过程中的独特体验,鼓励学生自由地、创造性地、个性化地解读文本,引导学生尽可能地提出自己的个人理解,富有独特、个性地把握这个世界的真谛

^① [德]汉斯-格奥尔格·加达默尔:《哲学解释学》,夏镇平、宋建平译,上海译文出版社,2004年版,第25页。

^② [德]汉斯-格奥尔格·加达默尔:《哲学解释学》,夏镇平、宋建平译,上海译文出版社,2004年版,第22页。