

实用中小学课堂教学方法大系·中学卷

中学语文

课堂教学方法

KETANG JIAOXUE FANGFA SHIYONG QUANSHU

实 用 全 书

内蒙古大学出版社

E D U C A T I O N

实用中小学课堂教学方法大系

G6
3109.2

中学语文课堂教学方法

实用全书

(下)

本书编委会



内蒙古大学出版社

3-1下

“课文”的概念

课文是什么?这似乎是一个不是问题的问題。说“不是问题”,是指大家对“课文”太熟了,“什么是课文?课文不就是一篇篇文质兼美的文章么?”这,恐怕是不少人的定见。说是“问题”,是指围绕语文教材中的“课文”确实有两种截然不同的观点:一是“文选说”,一是“凭借说”。安徽陈军老师分述如下:

1. “文选说”实际上就是“文章说”

在我国语文教育史上,此说由来已久。孔子创立私学,开始把诗、书、礼、乐、易、春秋这“六艺”当作教材主体(其中还有“六艺”的教学)。学生学什么?就是学“六经”的内容,即“六经”之道,当然,也包括“文”。“文以载道”、“文道结合”的基本教学思想就是从这时候形成的。后来的思想内容虽历经演变,如由战国之时的百家争鸣到汉时的儒学独尊,又由儒学独尊到魏晋的儒道合流和佛老交融;又由六朝隋唐尊崇儒道、宣扬佛教到宋元明儒释道三位一体,直至清末清初思想的“天崩地解”(黄宗羲《南雷文定》前集卷一),但教学内容的“文道结合”及教学思想的“重道”“兼文”一直没有多少变化。从教材方面说,以经典文章为学习材料的“文选型教材”观没有变化(尽管当时并无“文选型教材”的说法)。

为什么没有变化呢?可以从三方面看。第一,历代士子“求学”实质上是为了“求官”,“求官”之要,一要对先贤思想有所精通;二要对当时之“势”有所分析,能提出“对策”;三要经过唯

一选拔渠道——考试写文章;四要对统治者百依百顺,为帝王与圣贤“立言”。要做到这四条,就必须攻经典文章,既“求道”也“学文”。第二,攻经典文章确实有好处,除了谋官取仕的功利外,还有:①提高修养。读经典文章对提高思想认识、增进社会责任感、陶冶性情等都有作用。②增进知识。社会的、思想的、终身的以及自然方面的知识都可以从典范文章中吸取。第三,没

有时间限制,完全由学生的物质条件、资质条件来定,直到达到目的——求官出仕为止。有资质、有毅力,哪怕缺吃少穿也要苦读下去。做不了官,也要当学问家;至少也要求一个“读书人”的头衔,装上一些好诗文以自娱或糊口(当塾师)。没有时间限制,读经典之文就从容多了,反复玩味,充分积累,即使“重复”再“重复”,也没关系,只要有收获就行。另外一条也是不容轻视的,即学现成的文质兼美之文,确实符合学习中国汉语的基本规律。肚子里装上大量的经典诗文,整体把握,完整感知,积少成多,反复领悟,确为学习中国语文之“道”。既然有上述明显的好处,历代沿袭着“学习选文之规”也就可以理解了。以“选文”为教材是我国传统语文教学的主流,并非是唯一,从周代的《史籀篇》到秦代的《苍颉篇》、《爰历篇》、《博学篇》,汉代的《凡将篇》、《急就篇》,以及后来流行的“三百千”等都非选文,既有

识字价值,又有构字与语法教学作用,后来还有韵语知识读物,如《幼学须知》、《算学歌略》、《声律启蒙》等。名副其实的“文选教材”大概要推梁代萧统编的《昭明文选》以及后来的《文章正宗》(宋·真德秀)、《文章规范》(宋·谢枋得)和《古文观止》(清·吴楚材、吴调侯)。

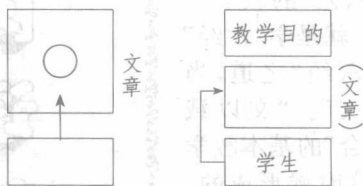
第十三部

语文阅读教学与 课堂讲读指导

2. “文选说”面临挑战,“凭借说”深入人心

“凭借说”是叶圣陶先生提出来的,他在《略谈学习国文》一文中说:“知识不能凭空得到,习惯不能凭空养成,必须有所凭借。那凭借就是国文教本。国文教本中排列着一篇篇的文章,使学生试去理解它们,理解不了的,由教师给予帮助……”(《叶圣陶语文教育论集》(上),教育科学出版社,1980年版)。“凭借说”的核心是“例子观”。“例子”的意义,可从叶圣陶先生和朱自清先生合著的《精读指导举隅》、《略读指导举隅》中的“举隅”一词上看出来。“举隅”由孔子的“举一反三而不以三隅反,则不复也”中来,强调了“举一反三”的功用。后来,叶老说得更为明白了,即“教材无非是个例子”。“凭借说”、“例子观”并没有否定用整篇的文质兼美的文章作为课文的功绩,但是,在“性质”上,它与“文选说”有着本质的区别:①“文选说”落脚于“道”,当然也有“文”,强调的是“因文悟道”、“缘道学文”;学整篇的文章,指向的是“选文”中的“文”与“道”的“精华”;“凭借说”并不排斥“道”的学习(“道”的凭借也是“文”),但强调了“文”的训练,即语言文字的“历练”,在强调“道”的同时,要特别突出语文学科的特性——工具性,也就是说,语文教学的根本任务是培养学生运用语言文字的能力,使学生能够熟练地运用语言文字工具为生活服务。因此说,“凭借说”是在语文的工具性这一指导思想哺育下生长起来的教材建设之花。这里有必要申述两个问题:一是依“文选说”能不能让学生掌握语言文字这一工具?回答是有些可以肯定,伴随着“因文悟道”的过程,有时是能够学会并运用语言文字工具的。但是,有一个明显的事实必须见到,即历代学子学习“选文”,目的不是直接为现实生活服务,而是为了出官谋仕;再是,所谓掌握到的语言文字工具与生活相脱离。这一点,张志公先生说到了“四大弊端”:A.“脱离语言实际”。“语文教学只管书面上的训练,完全抛弃了口头上的训练,如果也有语言教育,那只是极偏狭的一点,至于书面上读的、写的,却是以先秦两汉语言为基础逐渐形成的文言,与生活中实际使用的活语言距离很大,而且越离越远,以至完全脱节。”B.“脱离应用实际”。“读的写的都与日常生活和工作中实际应用的东西无关。”C.“忽视文学教育”。D.“忽视知识教育”(详见张志公《关于改革语文课程、

语文教材、语文教学的一些初步设想》,刊《课程教材研究十年》)。这样说来,古人学习“文选”,落脚点并非真正的“生活工具”上。二是,强调语文的“工具性质”是不是就忽视了思想感情教育?回答有两点 a. 不仅没有忽视,恰恰相反,它同样强调了思想感情的熏陶与培养;语言是思想的直接现实。真正学语言文字,就不可能不体味语言中的思想感情,就不可能不带着浓郁的情思来学习。否则,只能算是搞语言文字的学习游戏。语言中的人文精神是想剥离也剥离不掉的,真正的工具论者也从来没有否定通过语言的学习来培养人文精神。b. 工具论者有一个观点倒是十分清楚的,即不要把所有的思想感情培养的责任都担在语文教学的肩膀上,特别要防止因过于强调了“道”的教育而轻视了运用语言文字工具能力的培养。只要翻读《叶圣陶语文教育论集》,这一点是不难明白的。②“凭借说”把语文能力训练的要求与目的当作学习“课文”(例子)的指向;而“文选说”则是把文章本身的“闪光点”当作学习的指归。用图示表示即为:



(图1)

(图2)

具体说来是:A. 依“文选说”把一篇篇文质兼美的文章组编起来,然后分篇学“闪光点”——闪光的思想,闪光的艺术。“凭借说”则把“选文”看作是语言文字训练的“中介”,在“选文”之前明确提出语言训练目标;教师与学生先盯住目标,然后照训练“要求”来看“选文”,“凭借”：“选文”来落实“目标”和“要求”。B. 这就遇到一个很突出的问题,即“凭借”“选文”来落实“目标”与直接学习“文章”中的“闪光点”是否一致?应该说,既“一致”又不“一致”。“一致”是由所选的“文章”的特性决定的。“选文”都是文质兼美的,语言文字能力训练当然要学习典范、优秀的语言文字材料。不一致,是由教学需要决定的。教学“需要”是由能力训练程序来定的,而编配的“课文”并非为教学“需要”而写,因此,实现“需要”、落实“目标”,往往要对“课文”进行取舍,有时甚至要把“课文”中的某些“闪光点”也舍弃掉。叶老说:“文章是多方面的东西,一篇文

章可从种种视角来看,也可应用在种种的目标上。例如朱自清的《背影》可以作‘随笔’的例,可以作‘抒情’的例,可以作‘叙述’的例,也可以作‘第一人称的立脚点’的例。”那么怎么办呢?是把各方面的“闪光点”都点到呢?还是分列项目,依项目来从某一角度选例呢?显然是后者。《国文百八课》就分列“文话”项目108个,每一项代表文章知识的一个方面,笼起来便“排列成一个系统”。对于这样地处理“选文”,叶老还表明了态度:“我们以为杂乱地把文章选给学生读,不论目的何在,是从来国文教学的大毛病。文章是读不完的,与其漫然地瞎读,还不如定了目标来读。本书每课有一目标。为求目标与目标间的系统完整,有时把变化兴味牺牲亦所不惜。”(引自《关于〈国文百八课〉》,见《叶圣陶语文教育论集》)最好是“一致”起来,比如专为教学“需要”写“课文”,这一条难做到,因此只好选取那些不是为教学而写的名家名作来“凭借”的“例子”,这样,要舍取一些“闪光点”确实是难以避免的了。这也正是编选语文“课文”的一大难题,像历史课,中学使用的历史教材绝不是某一史学家写的专门通史,而是编者依据教学需要编写的,其它如数学、物理、外语、化学等都是如此。唯独语文做不到这一条。也正是有这样的难题,人们有很多不同看法,想得最多的就是:“像这样依目标来教课文,甚至要牺牲掉‘闪光点’岂不是一件很可惜的事?”我的看法,目前只能是缩小差距。

这里有必要指出的是,叶圣陶先生提出“凭借说”与“例子说”,一方面是从学习和运用语言文字工具的事实来考虑的,另一方面也是具有一定的历史背景的。前者,可从《叶圣陶语文教育论集》中找到答案;后者,往往被人忽视,这里想谈点个人浅见。“背景”有两个方面:一是时代大背景。在中国文化教育史上,“五四运动以前和五四运动以后,构成了两个不同的历史时期”(陈元晖《中国现代教育史》第2页,人民教育出版社1979年5月第1版),五四新文化运动和马克思主义在中国的传播催生着中国新民主主义教育的萌芽。当时文化革命的特点是,“要传播民主思想,介绍科学知识,文字上的障碍必须扫除。文言文以及所谓‘国粹’,妨碍人民大众去懂得民主的道理,同时妨碍人民大众接受新的科学知识。所以在打倒孔家店的潮流中,白话文运用发展起来了”。五四新文化运动以后,中国

人重新考虑教育问题,用马克思主义作为分析教育问题的工具所取得的最突出的成果是:教育必须以工农群众为对象,离开了工农大众,普及教育和提高国民文化水平都会成为空话。李大钊于1919年2月在北京《晨报》上撰文主张,在教育上人人机会均等,劳动者必须有受教育的机会。由于五四运动所请来的“德先生”的关系,“平民教育”在当时是主要的教育思潮。“平民教育”鲜明地体现了“民主思想”,教育必须与生产劳动相结合,教育必须为人民大众的生活服务,教育必须和人民大众的生活结合于一体,是当时思想家和进步教育家所共同倡导的教育主题。总之,这个时代的文化变革斗争和教育改造思想不可能不对叶圣陶先生产生巨大影响。叶老在批判旧式教育时尖锐指出:“旧式教育可以养成记诵很广博的‘活书橱’,可以养成学舌很巧妙的‘人形鹦鹉’,可以养成或大或小的官吏以及靠教读为生的‘儒学生员’,可是不能养成善于运用国文这一种工具来应付生活的普通公民。”(《论集》第87—第88页)如果我们联系五四以后文化教育改革的时代背景来理解这段话,就可以断定,叶老提出“工具说”是体现民主精神的,是符合教育改革大趋势的,在改革我国语文教育方面,无疑写下了光辉的一页。二是,叶老提出“凭借说”,主张“教材无非是个例子”,与新学制的建立是有关联的。中国古代的学制,如中央官学,地方官学,书院、私塾和社学等,除少数对群众进行“教化”外,多数是为了培养各级行政官吏,教学内容以儒家经典为主;这种学制还有一大特点,就是不讲究时间的安排与确定。鸦片战争以后,西方列强“船坚炮利”使统治者震惊了,也激发了进步思想家和教育家变革旧式教育的巨大热情。共识是:不仅需要很多的实用人才,而且还盼望快出人才,主张“废科举,兴学校”,到1903年,终于出台了第一个近代学制——“癸卯学制”。这个学制,不仅增进了学习新内容,而且也规定了学习年限,第一次考虑到了“时间”问题,但学习年限太长了,总计要二十五六年。如果7岁入学,中学毕业21岁,读完通儒院32岁。这个“时间”规定显然远远不能适应当时中国社会发展的需要。直到1922年,真正的新学制——“六、三、三、四”学制才产生。六,指小学六年,四二分阶段;三、三指中学分三、三两段;四,指大学四年。这个学制的贡献之一,就是科学地按照儿童和青少年年龄特征来划分

学习阶段,压缩了时间,为提高学习效率,快出人才提供了有力保证。为什么说叶圣陶先生的“凭借说”与“例子观”与新学制有关系呢?归纳一句话,就是叶老从学习时间上来考虑语文教学问题。中国古代语文教育一直不从时间上考虑,能读多少年就读多少年,各人有各人的“时间”,政府没有统一标准,这为“文选教育”提供了便利,读百篇、读万篇,开卷有益,博览群书,你读就是了,重复再重复,谁也不管,只求效果,不谈效率。而新学制的提出就不是这么回事了,不仅学习阶段时间很明确,而且新学制还同时安排了多种课程,语文课只不过是这众多课程中的一种,因此,语文课所占用的时间是相当有限的。如1932年颁布的《正式课程标准》就分列了物理、化学、动物、植物、语文、算学、史地等教学时数(以上关于“学制”的问题分析,参阅了1980年第9期《百科知识》上的高奇《中国近代学制》一文),以前,假定一年时间专以学文的话,那和现在是一年时间要被六七门学科分而用之了,语文学习时间的明显减少是不言而喻的了。时间少了,质量又不能下降,这就必须“挖潜”,必须在提高语文教学效率上做文章。提高效率的办法当然很多,而最根本的就是要真正解决学习上的“举一反三”问题;孔子也讲“举一反三”,但他的“举一反三”是不大考虑时间因素的,“举一反三”是目的,孔子并没有提出“快”的要求;现在讲“举一反三”显然是要计算时间帐的。因此,在时间限制的前提下讲“举一反三”,就必须创造“快一点”、“来得直接一点”的条件,而主要条件就是教材的编定和课文的科学化安排。只有课文的编排科学化和课文取舍的科学化,才可以“不违教时”,让学生少走或不走弯路,再在此基础上“相机诱导”,让学生“举一反三”,显然,语文教学的高效率曙光就可以看到了。我想,这也是叶圣陶先生主张“凭借说”的根本出发点和落脚点。

以上,把“文章说”和“凭借说”作一番比较并剖析了叶圣陶提出“课文”是“凭借”的“例子”的主张的时代根源,无非是想说一句话:“把课文看作是语文能力训练的‘凭借’,看作是教师诱导学生学习,使之‘举一反三’的‘例子’,不是故意与传统的‘文章说’作对,而是顺应时代要求、切近语文教学规律、真正提高语文教学效率的必然选择。中小学语文教材建设必须从这方面着手。

这里又有一个问题要辨析清楚,即语文教材中的“课文”“例子”和其他学科(比如数学)中为了讲明知识而选用的“例子”是不是一回事?我看,显然不是一回事。尽管“例子”所具有的功能切近一致,但处理“例子”着眼点和目的是有明显区别的。其他学科,比如教学教材中用例,是为了验证“知识”,或由“例子”推导出“知识”;语文教材用“课文”作“例子”,主要不是验证知识、推导知识(当然也有这方面因素),而是为了由此“一例”带动其他相关内容的进一步学习、融会与贯通,最后落实在“行”上。比如数学里学一元二次方程的知识(除将来进行专门的研究与运用外),一般公民事先学习了,小而言之是懂得了这方面知识,大而言之是增进了逻辑思维能力;而语文课中学习“课文”,小而言之是增长了知识,大而言之是培育了人文精神,还有一条也属“大”的范围内,即直接在生活与工作中运用,也就是要直接见诸于“行”。听说读写,课堂上学,生活中用。时时关联,密不可分,这也是语文学习不同于其他任何一门学科的地方。

到这里,给语文“课文”下一个定义,即,课文是学生在语文运用的大背景中进一步提高语文能力接受系统训练所用的典范实例,既是教与学的凭借,也是将来运用语文的参照,同时也是接受思想熏陶、情感冶炼的一种渠道。稍加申说,有四点:①儿童始终处于母语习得的大环境中,时时都在学语文,但少于系统性和规范化。②进入学校学习是自觉地接受训练,需要有典范的例子;学习典范例子与以前被动接受母语环境影响正是有无语文训练以及语文能力提高快与慢的根本区别。③在校学习期间,课文是“凭借”,而一旦走上社会,课文就变成运用语文工具的“参照”,脑子里时时想到以前的“样板”,在生活工作中听说读写,都力求像“样板”那样规范。④语文是思想感情培育的一个重要渠道,但不是唯一的渠道。在学习语文过程中接受语文精神,是在心中埋下美好精神的种子,而要使其开花结果,还要凭借其他艺术教育,更重要的是在人生风雨中自觉“践履”。

“课文”的形式

前文讨论了“课文”的基本概念,而概念是“课文”建立“形式”的基础。“课文”不等同于“文

章”,教材不等同于“选本”,而是教与学“凭借”的“例子”,那么,它的外部形式就必然体现出两个基本特征,陈军老师总结为:多样性、被动性。

1. 关于“课文”的多样性

多样性是由“课文”的“课”决定的。“课文”有两个基本因素,一是“课”,一是“文”。“课”,是学习目的、教学要求和时间限制的有机结合体;平时三五知己一起赏析作品,可多可少,可近可远,可深可浅,可正可误……这不能说是在学“课”;只有依照统一要求,在教师指导下完成某一训练任务,并且受到严格的时间制约,才是“课”的特点。“文”,是教与学依凭的语言材料,教与学的目的、要求不同了,“文”也就要相应地随之发生变化。大而言之,听说读写,各有各的要求和目的,自然,各自训练所依凭的语言材料就不一样;小而言之,如“学句”,句的训练要求循序渐进,由易入难,自然,所提取的句的训练语言材料也必然要合乎“要求”的递进之“理”。

研究“课”与“文”的关系很有必要。在现行教材中有两种情况是值得注意的:一是“课”的“要求”较空较大,而“文”的内容与分量较窄较少,这样就导致虽然“课”前确定了目标,但实际上仍然完成不了的现象。二是“课”的“要求”过于笼统,缺乏鲜明的层次感,比如初一提“归纳中心”,初三提“归纳中心”,高中仍然提“归纳中心”,至于从何处归纳?从什么层次上归纳?依什么要求归纳等等,很少明确地提出来,这样就导致目标训练过于重复的现象。适当的“重复”是必要的,因为能力的训练总有一个循环往复的过程;而只考虑“重复”不注意训练的层次,就必须改进了,因为学习总是以尽可能少地走弯路为最佳选择。真正处理好“课”与“文”的关系,或许能改掉这两点不足。“课”与“文”的关系到底是怎样的呢?我想至少是:①少与多。“课”的“要求”定少一些,而提供的语言材料尽可能多一些,这样就能给学生以充分训练的机会。②小与大。提“课”的“要求”,开口尽可能小一些,而给的训练材料,在涉及“要求”的“面”上尽可能大一些;一个小目标,用多种材料训练来求得,效果肯定要好得多。③精与粗。精,精要,这就是说“课”的目标要反复提炼,必须典型,这样才能真正体现“例子”的价值。语文能力千种万类,难以尽述,只有抓住“以一当十”的“一”,才能让学生吸取“举一反三”的最大功效。这个“一”,实

质上就是生活、工作以及继续提高所需要的最基本的语文能力“要点”。“一”就是“纲”,纲举而目张。粗,不是指粗糙、简陋,而是指选取训练材料要尽可能多一些地涉及生活与工作中运用语文工具种种复杂的现象,说白了,也就是尽可能地让学生见得多一些;比如选料,精品是要选的,取法乎上一般是得益于中,同时也应兼顾一般普通语言材料,至少可以使之发挥比较的功能。

上面是从“课”与“文”的关系上讲课文的多样性,下边再从“文”的类别上讲多样性。类别的多样性,叶圣陶先生的看法特别值得珍视。

(1)课文的分量。是长课文好,还是短课文好?叶老主张宜短不宜长,他说:“国文教本为了要供学生试去理解,试去揣摩,分量就不能太多,篇幅也不能太长;太多太长了,不适宜于做细琢细磨的研讨工夫。”(见《叶圣陶语文教育论集》,下同)

(2)课文编定的类型。叶老并不把眼下常见的排列一篇篇完整选文的编法看作是最好的办法,他说过:“理想的办法,国文教本要有两种本子:一种是不分段落,不加标点的,供学生预习用;一种是分段落,加标点的,待预习过后才拿出来对勘。……现在的书籍报刊都分段落,加标点,从著者方面说,在表达的明确上很有帮助;从读者方面说,阅读起来可以便捷不少。可是,练习精读,这样的本子反而把学者的注意力减轻了。既已分了段落,加了标点,就随便看下去……在这种常情里,恰恰错过了很重要的练习机会。”

(3)精读与略读。叶老的看法是:“精读文章,每学年至多不过六七十篇。初中三年,所读仅有两百篇光景,再加上高中三年,也只有四百篇罢了。倘若死守着这几百篇文章,不用旁的文章来比勘、印证,就难免化不开来,难免知其一不知其二。所以,精读文章,只能把它认作例子与出发点;既已熟悉了例子,占定了出发点,就得推广开来,阅读略读书籍,参读相关文章。”

(4)文学作品与普通文。叶老提出了“普通文”一说,并强调了“普通文”的教学作用,他说:“五四运动以前,国文教材是经史古文,显然因为经史古文是文学。在一些学校里,这种情形延续到如今,专读《古文辞类纂》或者《经史百家杂抄》便是证据。五四以后,通行读白话了,教材是当时产生的一些白话的小说、戏剧、小品、诗歌

之类,也就是所谓文学。……其实,国文所包的范围很宽广,文学只是其中一个较小的范围,文学之外,同样包在国文的大范围里头的还有非文学的文章,就是普通文。这包括书信、宣言、报告书、说明文等等应用文,以及平正地写状一件东西载录一件事情的记叙文,条畅地阐明一个原理发挥一个意见的论说文。“叶老强调:“中学生要应付生活,阅读与写作的训练就不能不在文学之外,同时以这种普通文为对象。”

(5)文章与书籍。书籍能不能做教材中的“课文”?按阅读实际说,是应当选作“课文”的,之所以不选,是迫于无奈,书籍太长了。叶老说:“课本里所收的,选文中入选的,都是单篇短什,没有长篇巨著。这并不是说学生读了一些单篇短什就足够了”,“学生在校的时候,为了需要与兴趣,须在课本或选文以外阅读旁的书籍文章;他日出校之后,为了需要与兴趣,一辈子须阅读各种书籍文章;这种阅读都是所谓应用。使学生在这方面打定根基,养成习惯,全在国文课的略读”,否则,“功夫便只做得一半。”由此可见,书籍阅读指导也应纳入“课”的范围中,如何编成训练的“课文”,应该要想出办法来的;单靠课外阅读指导,恐怕难收切实之功。叶老甚至主张“国文教材似乎该用整本的书,而不该用单篇短篇”,因为“改用整本的书作为教材,对于‘养成读书习惯’,似乎切实有效得多”。

(6)现成文章与创写文章。叶老说:“选古今现成的文章作教材,这虽已成习惯,其实并不一定是好方法”,“最理想的方法是依照青年的需要,从青年生活上取题材,分门别类地写出许多文章来,代替选文。”叶老把创写文章当作“理想”,也曾想实现之,后来虽未做到,不得不“依向来旧习惯”编《国文百八课》,但叶老的态度是明确的:“自己并不满意。”

以上大体上把叶老的依教学目标编选课文的看法都列出来了,从中应该得到的启发是:①要破除旧习惯,尽可能地变文选型教材为依教学目的而编成的训练型教材。②要破除以选文为中心的教材观,建立以训练目标为中心、以课文为范例的教材观。③要破除训练用例的单一性,力求课文类型的多样化。④要破除一本教材占领讲台的旧规矩,建立精读略读相互配合、课内课外相互比勘的多套教材同时使用的格局。总之,选取语言材料作为“课例”始终是从训练语文能力着眼的。在中国语文教材建设史上,叶

圣陶先生的贡献至今仍然是无与伦比的。当然,也并不是说叶老的思想十全十美,更不是说叶老的思想是不可逾越的“雷池”。我们今天搞教材建设,自然应有新的发现、新的创造。结合叶老的思想,根据我国语文民族性特点,从现代语文能力培养需要出发,陈军老师认为建立新型的“课文”形式,力求“课文”类别的多样化,应坚持以下基本原则:

(1)整体化解与分项训练相结合。所谓“整体化解”就是让学生读整篇的文质兼美的文章,这是培养语言感受力的基础,也是发展语言运用能力的基础;这也是我国几千年来人们学习语文的成功经验。所谓“分项训练”就是在整体化解的基础上,专门提炼出学生学习语文的典型性的薄弱环节或基本要领,分门别类,提要求,配材料,组织学生进行强化训练。

(2)目标控制与文章特点相结合。目标控制,是从教学要求、训练目标上讲的,假如编配课文以单元组合为结构,单元之前即提出本单元的学习目的和应该达到的要求,那么如何选文用例呢?是不是可以不考虑选文用例本身的显著特点而把它强行纳入单元中、只管与单元目标对应呢?显然不是这样的。最好的办法,是让选文的显著特点和单元目标基本上统一起来。比如,单元目标是“内容层次的分析与掌握”,那么选文时就要尽最大努力把内容层次处理得相当好的文章选进来,至于这篇文章的其他问题则可以从轻考虑,不要对每一篇文章都要求得那么面面俱到。我们现在选文似乎不大注意这一点,动不动就选名家名作。名家名作固然要选,但不是只要是名家名作就能切合单元训练要求的,有不少普通的更适合单元训练的需要。

(3)整篇文章与文章片断相结合。选整篇文章不用多说,选“文章片断”是怎么回事呢?为了落实某一单元要点的训练,单靠一两篇文章是不行的,最好组合若干“片断”来进行。比如“描写技能”的训练,既可以编配一整篇文章,也可以把不同的描写片断编进来,甚至可以把学生的“病例”编起来。由于这些“片断”都单纯地指向同一个训练要点,没有旁枝斜逸的东西,因此更便于训练,同时也具有节省时间、集中学生注意力的特点。

(4)课内用例与课外比勘相结合。首先,要有两个本子,即,“课内本”与“课外本”。课内着

重于举例,课外着重于延伸与“反三”。其次,课内单元与课外单元要有相互比勘的关系,课内用例的触须要伸到课外单元里去。时下有的教材也注意到了两个本子,一叫课本,一叫课外阅读文选,但两者的关系是“形似而神异”。比如课内单元是“散文阅读”,课外本子也就再选入一些散文,这只是考虑到了文体上的相似性,仍然是文选型教材的影子在作怪。其实,应该根据训练要求、学习目的来编配,课内课外“课文”都应指向同一目的、同一要求,这样,比勘的特点就显露出来了。

2. “课文”的被动性及其位置

被动性也是由“课”的“要求”决定的,这里着重谈谈应该给“课文”以什么样的合适的位置,也即“课文”在单元中所表现出的形式。一般地说,在训练型教材中,“课文”总是受训练要求和训练目标支配着的,如1993年启用的人教版“义务教育初中语文教科书”先确定“教学要求”,然后依“要求”编配相应课文组织单元;又如辽宁的初中教材,每个单元由五部分组成,一二三部分为“知识短文”、“单元学习任务”、“教法与学法”,然后才依照选择例文。再如上海版(H版)语文教材,每个单元有三部分,即“阅读提示”(训练要点和要求)、“课文”和“单元训练题”。还如北京版初中试用课本,坚持的第一原则就是“取类点化”,即依照大纲规定的语文知识与能力训练要求安排每册教材的单元训练点,再按训练点选取若干篇课文组元。课文是学习语文知识和训练语文能力的某一方面的例子,起举一反三的作用。另外,还有按“章”分列单元的,如桂版初中语文教材,以“章”为“纲”,以“单元”为“目”,以“课文”为“例”。纲,发挥导向作用;目,是教学的基本单位;“课文”是例子,发挥示范证实作用。同样是把“课文”放在单元支配的位置上。

上述新版教材的共同点,都是以“课文”为“例子”,并且都使之处于受支配、被处理的地位,完全改变了过去以选文为中心、一切围绕中心转的文选型教材的陈旧格局。但是,它们也有明显的差异,即“课文”所处的被支配的位置各不一样。桂版“课文”处于第三层面,即章/单元/课文/;北师大版“课文”处于第二层面的第二阶段,即单元说明/提示·课文/;北京版“课文”处于第二层面,即单元提示/课文/;上海H版“课文”也处于第二层面,即阅读提示/课文/;四川成都版“课文”处于第三层面,即学习要求/复习旧知识/辅读(含课文)/;四川内地版“课文”也处于第三层面,即单元学习要求/课文引入(导语)/旁批(含课文)/。相比较而言,浙江版富有新意,每个单元的结构由五方面组成:一是例读训练;二是例写训练;三是例听说训练;四是字词句系统训练;五是古诗词诵读。“例(课文)”的位置处于第一层

面。至于辽宁版“课文”则处于第四层面,即知识短文/单元任务/教法与学法/选择例文/单元训练/。

“课文”到底处于什么位置更科学一些呢?目前尚难以选择唯一的选项(恐怕也无法、也没有必要选唯一的选项)。把“课文”放在第二层面比较合适,其格局构想如下:

课文位置图示(单位:单元)



构想思路及理由是:

(1)“要求”是单元“中心”,“例文”、“例话”、“练习”等都围绕这个“中心”运转和配置。每个“单元”的“要求”要互相联系起来,彼此照应,相互沟通,形成层递演进之势:“开口要小,不要把话说完,一个能力点可分项提“要求”在若干单元完成;“要求”要听说读写兼顾,偏重读写,让学生过读写关的时候也顺便过听说关,因为读写与听说关系密切,往往是一而二的事,比如读要分层次,听说同样也要分层次,层次之“理”是相通的;再是,听说读写的“要求”要趋于一致,否则,教与学的注意力分散了,难以收到应有之效。

(2)“例文”是训练的主体,是凭借,由“要求”而来,在选类上要体现多样性,标准是:有利于“要求”的实现。“例文”既有整篇的佳作,也有适合训练的“片断”,是不是可以分作两个阶段,即“整体感悟”/“分项训练”或是“分项训练”/“整体感悟”;比如“描写”中的“细描”,一开始可以让学生先研究若干精彩无比的细描“片断”,对细描有一个多角度、多侧面的理解与掌握;继之再让学生研究在细描上最见功力的一两篇整体文章。细描内容在整篇文章中只是一小部分,从专门研究细描上看,这未免太少了,但前边有过“片断”研读,可以补此处“太少”之不足。更重要的是,细描的魅力与情味往往只有通过整篇文章的研究才可真正地看到,而这也正是整体感悟的难以取代的好处。因此,主张“整篇”与“片断”搭配起来组合单元,既可以补能力点训练量的不足,又可以克服只顾肢解训练、不重整体把握之弊。一个单元中,“片断”三四则,“全文”一二篇就够了,太少不行,求多也没有必要,

只要精到即可。所谓“精到”有两层含义:一是选料要是高品位的;二是高品位较弱,但直指训练要求,有切实之用的。

(3)“例话”讲“三要”,即“知识之要”、“方法之要”、“选文之要”。解决问题,总是凭用一些相关的“知识”,因此要把“知识要点”笼一笼;解决问题,同样要借一些“方法”,因此要把“方法要领”指给学生,在学习中运用;解决问题,还得看准选文(片断)的“要害”,因此,点出来,让学生瞄准它学习,可以避免云遮雾罩、绕来绕去的学习之病。总之,例话重在点门径、点要害、点纲领,目的是让学生尽快完成任务,达到“要求”。

(4)“练习”从大格局上看,一般摆在单元末或课文末为好,但也不必绝对化。练习可有两种安排,一是直接插入到例文中去,一是留一部分摆在文末或单元末。插到例文中去,实际上就是把古人读文章的“夹注”改作“夹问”,用另一种字号、字体排出,教师与学生一边读文,一边研究;摆在末尾的,都是一些综合思考、整体感悟的练习内容,层次要高一点,含量要多一点。“练习”的性质,应有两种,一是引导性,一是检测性。现在有些教材上的练习用考试题的形式出现,搞一些填空、选择之类,这样搞,肢解之病太重。检测性题目要有一些,但最主要的应突出“引导性”。何为“引导性”?引导性就是指所出的题目具有一步一步引导学生自己求得结果的性能,也就是变“为什么”为“从哪些地方知道为什么”。再就是“练习”题要围绕语言文字来出。人教社于1987年出版的三年制初级中学语文课本《阅读》上的“练习”有很多精彩的地方,真是出到学生心坎上了。如下例:

(1)阅读时遇到生词,如果手头没有带工具书怎么办?可以用这样的方法去推断词义:

①按照合成词的结构规律,根据已知的语素意义去推测整个词的意思。如“挺进”是个偏正合成词。根据“挺胸”、“笔挺”等用法,知道“挺”有“直”、“硬而直”的意思,就可以推测出“挺进”是“直向前进”的意思。

②通过上下文提供的语言环境,参照文章中与生词内容有关的说法去推测词义。如:“困软得像一团棉花了”,“困软”怎样理解?参看前文:“接连一个礼拜的夜班,每天都要在车上摇晃十一个钟头。”根据这些画线之句子,就可以得知,“困软”是身体疲劳、全身无力之意。

学习这种推断词义的方法,有助于提高阅读理解的效率。

教材与教学,常有较大距离。善教者,即使

用不怎么好的教材,也能收训练之效;不善教者,即使有一套好教材,也不能发挥好教材的优势,因此,落脚点还在一个“教”字上,对此,下文试作申述。

“课文”的功能

语文课的“例子”不同于数学等学科的“例子”,数学等其它学科的“例子”主要是应有典型性、论证性而语文课的“例子”特性应有以下三点:

(1)典型性。这是“例子”的共有特性,否则就不算是真正的“例子”。这不用多说。

(2)典范性。这是对选文的要求,应该把思想典范、语言典范的文章选进教材,这一点已成共识,也不用多说。

(3)引发性。引发,引而发之;引,引子,引动,引导;发,发挥,扩展,发散。“课文”的引发应有几层含义:①课文只是些例子,是“从青年现在或将来需要读的同类的书中举出来的例子;其意是说你如果能够了解语文教本里的这些篇章,也就能大概阅读同类的书,不至于摸不着头脑”(叶圣陶《谈语文教本》)。由此可见,“课文”是学习的起点而不是终点,学生的学习由“课文”引发开来,再向“课文”以外的语文内容探索。②“课文”的引发性来自它的基础性,或者说,只有基础性的语言材料才具有引发性。对于这一点,叶老也说了一段十分精辟的话:“学习图画,先要描写耳目手足的石膏像,叫做基本练习。学生阅读与写作,从普通文入手,意思正相同。普通文易于剖析、理解,也容易仿效,从此立定基本,才可以进一步弄文学……我也知道有所谓‘取法乎上,仅得其中’的说法,而且知道古今专习文学而有很深的造诣的不乏其人,可是我料想古今专习文学而碰壁的,就是说一辈子读不通写不好的,一定更多。……从现代教育的观点说,人人要做基本练习,而且必须练习到家。说明白点,就是对于普通文字的阅读与写作,人人要得到应有的成绩,绝不容有一个人读不通写不好。”(《国文教学的两个基本观点》)应该指出的是,基础性不等于低品位,普通文也不等于低品位的文章,叶老的《苏州园林》、《景泰蓝的制作》;朱自清的《绿》、《春》以及毛泽东的论文等,能说是低品位的東西吗?当然,要写出这样的文章,必须凭借更高的思想文化修养,站得高,修养深,对普通文就驾轻就熟了;但是,从学习过程说,总得由浅到深,由低到高,由普通到不普通,由基础到高精尖。

以上是就“课文”说,下边再说说教师应该

发挥“课文”的哪些功能。

(1)解读化悟功能。课文,特别是那些文质兼美之作,都是对自然人事及其内在机理上最成功的解读体悟。创作者把自己解读化悟所得用语言文字形式表达出来,目的是期待并赢得更多的人来解读化悟;学生在教师指导下学习课文,目的之一就是凭借作者的解读化悟来取得新的解读化悟,并把取得的结果变成积淀在内心的心理事实。所谓读书使人充实,道理就在这里。这种双主体双客体关系,如下图所示:



①“自然人事”是客体,用艺术手段反映“自然人事”的作者是主体;主体创作出的成果—作品又成为第二客体,而学习作品的读者(学生)便就是第二主体。②两个主体的目的是不同的,第一主体意在用自己的眼光来认识自然人事,并参与主观感情来反映它,目的是求得一个认识的结果;第二主体既认识作品,又认识作者的“认识过程”、“认识方法”和“认识角度”,简言之,即认识作者的“认识”。认识的目的是学习思想,接受熏陶,借鉴艺术,学会方法,最后把作者的“认识”化解为自己的血肉,简言之,就是积累。③从这个角度说,课文的“例子”功能就是解读化悟,一方面把作者是怎样解读化悟自然人事的情况展现在学生面前,一方面又提示学生,既要记住这个“结果”,又要学会作者解读化悟自然人事的艺术方法。教师教学生学“课文”就得在这方面花功夫。

(2)凭借功能。自然人事,是客观存在,人们可以凭借不同的形式来解读它、化悟它,比如春天之景、秋夜之境,音乐家可以用音乐语言来表现;美术家可以凭绘画语言来表现;摄影家则用摄像工具与载体来表现;而文学家则靠的是语言文字工具来表现。既然作者凭借语言文字来状物与形、表达心志、传递情感,那么,我们指导学生学“课文”,就必须围绕作者的凭借对象—语言文字——来研究、来揣摩。离开语言文字,不光是要犯架空分析之病,而且置作者的凭借对象于不顾,也就不可能真正达到解读化悟的目的。叶老在说明《国文百八课》时说:“所选取的文章虽也顾到内容的纯正和性质的变化,但文章的处置全

从形式上着眼”,他举一个例子:“在国文科里读《项羽本纪》,所当着眼的不应只是故事的开端、发展和结局,应是生字难句的理解和文章方法的摄取。”对此,叶老还有所强调:“不论国文、英文,凡是学习语言文字如不着眼于形式方面,只在内容上去寻求,结果是劳力多而收获少。”《《关于国文百八课》》围绕语言文字读“课文”,就是处处从语言文字入手,认识作者是怎样运用形式来反映客观事物的。我们通常说某某文章传神写照,极富表现力,何以见得呢?还不是从语言文字上看出来的?我们通常还说某某字句用得准,何以见得呢?还不是把客观情况和表现客观情况的语言文字作了比较而后才得到的结果?道理是明白了,但我们做的时候往往不见得很出色。比如教《牵牛花》,就“生之力”问题可以有两种不同的问法:第一种,①为什么说牵牛花具有“生之力”?②作者是怎样写“生之力”的?第二种,①哪些语句生动地描写了牵牛花的“生之力”?②作者还从哪些方面表现了“生之力”?第一种①,意在让人说道理,问②则显得大而空。第二种①,让学生直逼有关语句,问②让学生再找相关内容。比较起来,第一种是架空分析,第二种才是扣住了语言文字。又如教《记一辆纺车》,就文章的思路,也可有两种不同的问法,做出两种不同形式的处理。第一种,粗线条地问“这篇课文怎样提出了要说的事物,怎样从不同方面展开记叙,怎样从甲事说到乙事,怎样把各样内容围绕中心组织到一起的?”第二种问法如下:

第二段说:“那是一辆普通的纺车。”作者对于“普通”两字的含义是怎样解释的?“一来”、“二来”这两层意思能不能颠倒过来说?

第三段引用了“自己动手,丰衣足食”的话,但接下去却先说“足食”后说“丰衣”,为什么不按“丰衣足食”这句话的本来顺序写下去?

第四段是围绕穿衣来写的,五、六、七、八、九这几段是围绕另外一个内容来写的。第四段到第五段这个地方,有没有既足以承接上文,又总领以下各段内容的话?试找出这样的话来?

第五段说纺线是“很有趣的生活”。对这个“很有趣”的丰富含义,作者从哪几个方面展开了具体的记叙?

写到什么地方,文章里又有一句话和“很有趣的生活”这句相呼应?

第十一段开头,作者说的“这些”指什么?这儿说的“旅伴和战友”是和什么地方呼应的?这里说“心里充满着深切的怀念”,怀念的是些什么?

作者围绕一辆纺车的记叙,充分肯定了它在经济生活中所起的作用,更充分表现了延安无限丰富的精神生活。试结合文章的层次结构,说说作者是怎样写出这两方面的内容的。

第一种问法同于严师在课堂上发出考问,

催促学生在总体上作出推断;第二种问法同于亲切的学习指导者在指导学生研究问题该从何处入手,从这里如何“读”到那里,开口小,都从具体的语言文字上找答案。从语言文字入手,大概可从这第二种问法上见到“一斑”。

(3)中介功能。中介功能与上述两种功能是有联系的,也有其特殊之处。学生学习语文连着两头,一头是“原先是这样用语言形式的,是这样来思考世界、认识生活的”;一头是“将来在生活、工作中,更好地运用语言形式,更好地思考世界、认识生活”。而“看文章是这样运用语言形式,是这样思考世界、认识生活”正处于这“两头”中间。既然是这样的关系,那么我们的语文教学就不能只顾“中间”这一段。视野过窄,考虑问题的范围较小是不利于做好“中间”这一段工作的。张志公先生曾经批评过“小学不知道幼儿园干了些什么初中不知道小学干了些什么,高中不知道初中干了些什么”的语文教学现状,指出“这种铁路警察,各管一段的情况是不能许可的”(《关于改革语文课程、语文教材、语文教学的一些初步设想》)。由此看来,考虑中介功能要想到:①中学语文“课文”对中学以前的小学“课文”要有承接,同时对下一阶段的语文学习又有辅垫、传递作用。②中学语文“课文”还要对学生已有的语文学习实际有所承接,同时对中学学业完成以后走向社会生活或进行语文深造的语文运用的高要求、高标准有所预想与推断。学生已有的语文学习实际是可以测量到的,因为这已成为既定的事实,通过调查分析、实践考核,能求得一个基本的判断;未来的要求与标准能不能做出科学的预想呢?回答也是肯定的。因为未来的变化总是与现实相通的,现实总是闪现着未来的图影。张志公先生有一个科学的判断:“处理生活和工作中的实际问题的敏捷准确的高效率的口头和书面语言能力,将成为每个人的需要。”(同上引)其实,这一点,现在就已经明显地体现出来了。③“课文”教学还要想到“邻居”学科的情况,比如,语文与数学,语文与物理,语文与外语,语文与政史地,语文与音体美等等。前①②条是想“课文”的前与后,叫“瞻前顾后”,这一条想“课文”与“邻居”,叫“左顾右盼”,这八个字总结了语文“课文”与前与后,与左与右的复杂关系。依此八个字来处理“课文”,来发挥“课文”的中介功能,就必须做好以下三点:

第一,依据事实,对“课文”的处理要有所省

略。课文,特别是完整的佳作,含量极丰,涉及面很广;字词句篇,语修逻文,思想感情,观点态度等几乎是一应俱全。这些内容,有些是学生知道的,有些是下一阶段所安排的训练内容,对此,教“课文”时应当省略。只有省略了一部分,才可以使应该立即训练的“这一部分”真正凸现出来,也才能真正依照单元规定的训练要点组织教学。这个道理很明白,但做起来并不见得好,具体表现是:教师常有一种担心,总觉得依照规定的训练要点教学有遗珠之憾。正如前文提到的,例如教《荷塘月色》,情感、语言、心态、描写、结构等,丢掉哪一样都不好,于是教师花了三四节课教学本文也不过瘾。如果教师想一想(瞻前顾后),看看情感、语言、心态、描写、结构这五样(姑且这样说),是不是有的在前面训练过了,是不是有的在后面靠别的“课文”来完成任务,那么,担心就大可不必了。有些训练本子通行以后,教师看安排的“要求”和“练习”很生气,觉得“该练的不练,不该练的却大练”,辨析一下,这“该与不该”大约是从某一具体选文提出来的,结果瞻前顾后,恐怕想法就不同。

第二,看旁的学科,主动与之联系。语文教师是不是有这样一种狭隘之见?觉得在各学科中,语文课最重要。不错,语文课是重要,因为它是基础,是工具,且又内涵丰厚的人文精神,但又不能过于夸大重要性,不能排斥其它学科的重要价值。正确的态度应是,在看重语文课的特殊性、重要性的时候,与其它学科主动配合,求其合力。比如思维训练,中学各学科都分担着思维训练的任务。有人说,语文科重形象思维力的培养,数理科重逻辑思维力的培养,从侧重点说,是可以的。从思维力本身说,未必正确。形象思维与逻辑思维是思维力的外在现形式,当需要用形象思维时就侧重于用形象思维;当需要用逻辑思维时就侧重于用逻辑思维,而作为思维能力的根本内容,不论哪一学科都要考虑到,并以此作为教学目标之一。思维力的培养是需要认知基础的,知识越丰富,思维的张力与活力就越强,中学各学科都把扩大认知范围、提高认知程度、增加认知含量作为教学目标之一。思维力的培养是相互贯通的,语文的联想与形象和音乐美术的联想与想象并没有多少不同;学议论文的论证过程与学几何三角的论证形式也没有多少差异。因此说,中学各学科在思维力培养方面天生就有联系,语文教师教语文,数学教师教数学,看起来是各教各的课。实际上,他们都涉及同一个人——学生,他们的教学需要在

学生这里交汇,如果两方教师主动配合,注重联系,那么学生所得的好处是不言而喻的。相反的例子是,语文教师搞改革,其它学科则守旧,这守旧的双手必然拉住改革的后腿。

第三,不仅使“课文”成为“跳板”,而且使“课文”成为学习的比照系(或称参照系)。跳板,有两层含义:一层通过课文的学习获取知识、巩固知识。现在有些训练教材在提出单元要求的时候,还讲到了一些系统的为课文服务的知识,这是非常必要的;给知识,完全是为了帮助学生较快地求得学习结果。二是要用获得的知识作进军的手杖去学习“课文”以外的语言材料,“课文”具有“例子”的品性,只要引导得法,是完全可以做到这一点的。比照,是什么意思呢?所谓比照就是用“课文”来查、比较自己在生活、学习中的语用实况。“课文”是学过了的,存留在心中,学生自己在生活中、在表达时的状况如何呢?通过比照就知道了,不足之处,加以弥补促进了进步,继续提高。比照,是一种学习习惯,一方面靠锻炼,一方面也要靠教师的点拨”

◆要充分认识阅读教学的战略意义

阅读教学在整个语文教学中具有战略地位,它是语文教学的核心领域,是大家极为关注的问题。其原因不只是因为它在语文教学中占有重要的位置,而且因为当前阅读教学存在的问题较多、质量太低。近年来,语文界对阅读教学进行了多方面的研究探讨,取得了可喜的进展。然而从宏观上看,就整体而言,阅读教学还没有取得突破性进展,阅读教学的科学体系还没有建立起来,还远远不能适应培养社会主义现代化建设人才的需要。寻找一条改变阅读教学落后于生活的现实的根本途径,乃是当前语文教改面临的重大问题。

(1)当代社会的显著特点之一是科学技术飞速发展,人类的知识总量迅速增加,与此同时知识更新的周期迅速缩短。信息技术已经成为各项新技术革命的前导。语言文字的信息的载体,是传递、接收、转换信息的基本工具,借助语言文字(阅读),获得大量信息,是当代社会发展的迫切需要。据统计,1971年全世界出版图书达54.8万种,现在1年图书出版量几乎等于过去2000年出版量的总和。随着科学技术的发

展,大多数职业对阅读的质量和速度的要求都提高了,可见培养阅读能力的重要。

(2)从语文教学的本身看,阅读教学内容比例最大,所占时间最长,教师花费力量最多。语文基础知识主要是通过阅读教学进行传授和训练,阅读对口头表达和书面写作有最直接的作用,对智力开发有着非常重要的作用。不搞好阅读,知识无从丰富,视野无从扩大;不搞好阅读,写作无从借鉴,智力难以发展。

(3)从阅读和其它学科的关系看,读是基础。阅读能力极大地影响着学生各科学学习成绩,数理化也好,史地生也好,都需要学生读懂教科书。苏霍姆林斯基指出:“学生到了中年级和高年级,能不能顺利地学习,首先取决于他会不会有理解的阅读。”

(4)阅读对学生具有重要的教育作用,阅读对人生道路往往产生巨大的影响。勤读书又善读书的人,其思想认识水平,性格气质修养,会受到潜移默化的影响而不断提高。正确的阅读是一种精神文明建设,学生从阅读中吸收思想营养,不断丰富自己的精神世界,明是非,辨善恶、懂美丑,看准前进的方向,得到向上的力量。因而学会了阅读,就掌握了打开人类知识宝库的钥匙,迈上了攀登科学高峰的阶梯,所以我们要全面认识阅读教学的战略意义。

当前阅读教学中存在着不少问题。学生朗读、默读能力差,很少背诵,不会划分段落,不能正确概括中心思想,理解肤浅,阅读速度慢,阅读兴致不高,那么怎样才能改变这种状况,提高阅读教学的质量呢?

◆阅读教学要紧紧抓住读

阅读课是什么性质的课?是知识课还是技能课?吕叔湘先生说过:“学习语言不是学一套知识,而是学一种技能。”九年义务教育全日制初级中学《语文教学大纲》指出语文课的教学目的是“指导学生正确理解和运用祖国的语言、文字,使他们具有基本的阅读、写作、听话、说话的能力。”语文课当然也传授知识——语文知识、像字、词、语法、修辞、标点等等,但主要不是知识课,主要是技能课。知识解决知道不知道的问题,知道了懂了就算学好了;技能课要解决会不会的问题,光知道了会还不能算学到了。阅读课

既然主要是技能课,目的在培养独立阅读能力,那么阅读教学的途径就应该是通过学生自己的阅读实践来培养和提高学生的阅读能力,要通过阅读来学会阅读。

阅读的本质,就是接受文字信息的复杂思维活动。阅读过程实际上就是大脑进行想象、联想、运用概念进行判断、推理、分析、综合、比较的复杂思维活动过程,感知是阅读的开始,理解是阅读的核心,感知是理解的前提和基础,没有感知,当然不会有理解。

所谓感知即先感后知,由感而知,感中求知。这是符合认识论的。充分的感受,便于深刻的理解。而这主要靠在老师指导下的“读”去实现。因此对一篇文章的教学,教师不应当首先引导学生去分析、理解,而应当首先引导学生去感受。即通过调动学生的感觉、知觉、表象、联想、情感去触摸内容的整体存在、去品味语言文字的意义、情味和旨趣,经过反复吟诵,潜心体会以最后了解把握文章主旨。可见“读”是阅读教学的根本,培养学生的阅读能力必须靠多读。多读是语文教学的传统方法。“书读百遍,其义自见”,“读书破万卷,下笔如有神”都说多读的重要。目前大家对多读似乎没有异议,问题在于如何落实多读。

要落实多读,必须做到“三多”。

一是多遍。主要指课内精读课文,好的精读课文,思想内容应该是健康的,语言文字应该是学生学习的典范。这类课文要尽量引导学生多读几遍。做到多读、熟读乃至成诵。这一点很重要,应当作为衡量阅读教学成败的重要标准之一。一课书教过之后,不管教师对课文的思想内容讲的如何透彻,甚至语言文字研究的怎样明白,但如学生课文读的不熟,就不能算一个好的阅读课。因为只有经过熟读甚至成诵,作者的语言才能真正化为读者自己的语言,作者的词汇,句式、表达方式才能够消化吸收成为读者自己语言储备里的东西,想用就能拿出来,拿出来就能合用。可以说只有到了这时候,才算把作者的语言真正学到手了。在阅读教学中只满足于学生读懂不行,还要强调读熟乃至成诵,若做不到这一点,就不能把作者的语言真正学到手,可见,对于精读课文引导学生多读几遍乃至熟读成诵是何等重要。

二是多篇。就阅读的整体而言,还有一个阅读的篇数要多的问题。前人的经验告诉我们,读

书既要精专,又要博览,“操千曲而后晓声,观千剑而后识器”,任何事物都有一个由量变到质变的过程,阅读教学也是如此。多读只靠课本和课堂时间是远远不够的,一定要扩大读书的范围,增加阅读的篇数,因此要重视课外阅读,加强对课外阅读的指导,使学生明确课外阅读的意义,教给学生读书的方法。养成良好的读书习惯,以促进阅读和写作能力的提高。

“熟读唐诗三百首,不会作诗也会吟”形象地概括了我国古代语文教学的基本方法——熟读成诵。也正是强调了上述的两多即“多遍”和“多篇”。熟读方能精思,熟读是一个由无知到有知,是“感”到“悟”的过程。而“三百篇”则说明只有达到一定的数量,才能产生由“量变”到“质变”的过程。在熟读成诵中字、词、句、语、修,逻辑有的语气感有了,篇章结构也有了,思想内容也有了,含英咀华的美感享受也有了,潜移默化的道德修养也渗透了。让学生读得充分些,其实是一种开放,口、耳开放,心灵开放。在读中去感悟,去豁然开朗。

三是多人。即多读要面向全班,教师要创造条件,使大多数学生都能受到阅读训练,在教学中不要只靠几个尖子学生,不搞几个尖子学生的表演。

阅读教学的一般模式

仅仅认识到“读”在阅读教学中的重要性还不够,还必须进一步研究怎样在阅读教学的课堂上有效的指导学生阅读,培养学生的阅读能力,从而提高阅读教学的质量。

教学法的研究是个学术问题,教学步骤的确定,应根据不同的教材、不同的年级、不同的学生进行不同的设计,不能搞千篇一律、千篇一律,更不能只此一家、并无二处。虽然如此,但仅就阅读教学,尤其是所谓讲读课的教学步骤而言,还是有一定规律可循的。

一个完整的阅读过程大致分为四个阶段,感知(字、词、句、篇)——理解(由形式到内容,再由内容到形式)——评价(个人看法)——创造(新的发现和独有的见解)。我们应该根据阅读过程的一般规律来设计讲读课的一般模式:初读——精读——练习。

初读(或者叫预习),为了减轻负担,提倡在课堂上进行(也可以在课前安排)

初读前,教师应提出预习要求。一般可要求学生通读课文、弄清字词、分清段落,了解作者,时代背景,并对课文的思想内容有个初步的了解等等。初读过程中提倡三问:问自己、问字典、问别人,提倡在书上作记号,加批注,提倡写笔记,总之下功夫尽可能自己读懂。初读时还应鼓励学生提出问题。学生带着问题来听课,情况是大不相同的。初读对于培养学生的自学能力和兴趣,对于调动学生的学习积极性极为重要。

第二步,精读

精读的目的是指导学生自觉地通过语言文字,正确理解课文的思想内容并在理解思想内容的基础上,指导学生逐步学会怎样看书和作文。

精读的核心是一要过细,二要深入。要逐字、逐句、逐段的钻研体味,书中的序言、注释、标点、符号、图表等都不要漏掉,对文章的内容、结构、语言、写法都要认真推敲。善于精读的人,通过反复阅读,能准确抓住书的灵魂和精髓。精读的过程是一个复杂的心理过程。这个过程一般包括感知——理解——消化——思考——评价等。而要完成这个过程,需要由整体到部分,再由部分到整体反复研读课文。在精读过程中首先要求教师指导学生认真地按课文的顺序,一词一句、一节一段地读明白。与此同时,要帮助学生弄清句与句、节与节、段与段之间的内在联系,每一部分与整体课文的内在联系,从而使学生懂得文章是怎样运用语言来表达思想的。为此在教学中要注意三点:①对于课文中学生应该重点理解的词、句要注意点明它们的深刻含义;对于表现课文中心思想的好词佳句,要注意引导学生学习和欣赏。要克服那种只注意文章层次结构和中心思想而忽略词、句研究的做法。阅读教学要把研究语言文字放在重要地位。②对于课文的思想内容和语言形式的理解,应该主要是指导学生读明白,而不应主要靠教师的讲解。其中多读固然重要,但多读要讲求质量。教师应提出一些思考性问题,启发学生思考,或者师生共同讨论,把熟读和精思结合起来。③在引导学生精读的过程中,要抓住重点,不要形成逐字逐句的串讲。对于学生自己能读

明白的可以少讲或不讲,要抓住学生理解有困难的词、句段,重点讲好。为了培养锻炼学生的自学能力和防止精读占用过多的时间,也可以采取举一反三的办法,师生共同研究好一、两段,其余段落在教师指导下让学生自己研究明白。这样来指导学生精读,体现了教师在培养学生的能力。这样一篇一篇的训练下去,学生的独立阅读会逐渐得到提高。

第三步,练习

经过初读、精读,学生对课文的思想内容和语言形式上基本上理解了、把握了,但这还不够,还要进行练习,要通过练习巩固、加深读的成果,把所学知识进一步达到熟练技巧,转变成能力。当然,初读和精读的过程,实际上也是练习的过程,即所谓分散练习。这一步的练习,是所谓综合性集中练习,是听说读写的全面练习。关于读。诸如朗读、默读、有表情的读、多角色的读等等。关于写诸如听写、默写、造句、概述、编写、仿写、改写、扩写、编提纲、摘录、写读后感、写书评等等。关于说,主要是复述、背诵和口头作文等等,在以上的综合训练过程中当然也蕴含着听力的训练。这一步的集中练习,要有计划、有重点的进行。一课书,只能选择一项或两项重点练好,不能贪多求全,否则什么都想练,结果什么也练不好。

以上模式,是指一般阅读教学的讲读课而言。根据教材和学生的实际,有时也可以组织一定数量的重点进行某种训练的阅读课。如朗读训练课、复述训练课、背诵训练课、词语训练课、篇章训练课等等。这类阅读课要从教学目的和学生基础出发,适当安排,采用不同的模式。

阅读教学的一般过程

语文教师指导学生阅读一篇篇课文,使学生理解课文的思想内容和表达方式。从而发展语文能力,这样的教学活动,叫做阅读教学,阅读教学是语文教学中最重要内容,它与作文教学、听说教学共同组成了语文教学的基本内容。

阅读教学包括教与学两个方面的活动:教,指教师根据教学目的和要求,指导学生学课文和必要的语文知识,并对学生进行相应的语

文能力训练,在形式上主要表现为教师的讲授、板书以及神情、动作等非语言手段。核心就是“传道、授业、解惑”;学,指在教师指导下,学生通过听、读、写、议等各种形式的练习活动,主动积极地去理解和运用知识,并在语文训练过程中受到思想教育,其形式表现为信息的处理流程:听(或看)→(接收信息)→记(储存信息)→思(加工信息)→做(输出信息),这两种活动按照一定的程序、通过适当的方式使之紧密结合起来,便构成了阅读教学的过程。

阅读教学过程是一个弹性的概念,从小学到中学是一个过程,一学年、一学期是一个过程,一单元、一堂课也是一个过程。我们这里讨论的阅读教学过程,其范围有如下三个特点:①是阅读教学最基本的单位,即一篇课文的教学过程。它不同于课堂结构。课堂结构研究的是一堂课内45分钟的教学安排问题。它根据阅读教学的内容确定教学的时间,是以课堂为中心并向课外两头延伸的过程。②只讨论阅读教学的一般过程。是力图从许多个性的经验中筛选并概括出来的共性的基本程式,它与阅读教学中的一些特殊程序的处理是不矛盾的,它对阅读教学的概括在于它的普遍性。③教学的过程不是孤立的,就国内外的一些专家学者的研究和优秀教师的实践来看,教学过程总是与一定的教学内容和教学方法联系在一起的。如钱梦龙老师的“基本式”教学法,实际上是按“自读式→教读式→练习式”三个基本步骤进行教学的方法。魏书生老师的“课堂教学六步法”,也就是按照“定向→自学→讨论→答疑→自测→自结”这六个教学基本内容和步骤进行教学的方法。我们讨论阅读教学过程,也具有这一特点。

中学语文教学界目前有一种不正常的现象,就是虽然语文教改已呈现一种百花齐放、硕果累累的气象,在阅读教学的过程方面,也有很多的成功的经验,但仍有相当一部分的教师仍然固守“时代背景→生字新词→段落层次→中心思想→写作特点”这样的模式,以不变应万变。这种教学程序的设计确也不失为一种处理阅读教学过程的有效方法,反映了人们由浅入深地认识事物的规律。但其缺点也很明显,它混淆了教学的内容与教学过程的关系,以教学的内容代替教学的过程,教学的范围过于狭窄,而且每篇课文都这样教,就会形成一种僵化的格局,禁锢了教师的创造精神,限制了学生思维的

发展,千篇一律,自然味同嚼蜡,激不起学生的学习兴趣 and 欲望,久而久之,必然会影响学生语文水平的提高,形成这种状况的原因主要有三点:一是这些教师看书学习少。或缺乏资料,或埋头备课批改作业,没有时间钻研和交流,所以信息不灵,知识老化;二是习惯势力的影响。采用一种新的教学方法,在某种意义上即意味着对自己熟悉的教学方法的否定,这既是痛苦的,也是需要勇气的。有些教师也有改革的愿望,但又担心失败,顾虑重重,而且在心理上、精力上和资料上准备不足,所以总觉得新方法不如旧方法那样保险,得心应手。三是“教参”的影响。“教参”大都是这样的顺序编写的,有些老师课前未能很好地备教材备学生,设计程序,而是生搬硬套,以致成为教条。

在我国目前通行的语文教学法教材中,关于阅读教学的过程,主要有“三分法”和“四分法”两种。“三分法”以何深、张建华等人的《中学语文教学法》为代表。他们认为“就一篇课文的讲读过程来说,一般可以分为三个阶段:第一阶段,预习课文,即指导学生泛读课文形成表象阶段;第二阶段,讲读课文,即指导学生精读课文达到理解阶段;第三阶段,练习与运用,即巩固语文知识,形成语文能力阶段。”“四分法”又有几种情况,如武汉师院等十二院校编写的《中学语文教学法》和童致和、王朝林编的《中学语文教学法》,将阅读教学过程分为预习、讲读、复习、练习四个步骤。黄振中、王世堪主编的《中学语文教学法》将阅读教学过程分为自读、教读,复习运用四个环节。就他们的具体论述来看,这两种分法本质上是一样的。毫无疑问,上述的“三分法”和“四分法”都是从认识论的角度去考察阅读教学过程的,一定程度上概括了人们的经验和理论,对阅读教学曾起过重大的指导作用。但是这两种划分方法又都有比较明显的缺陷和局限性:

第一,这两种分法都直接地把阅读教学导入学习教材阶段,学生在感知理解教材之前缺乏一种必要的准备。学生在学习教材前不能对学习的对象、目的要求和重点难点等有一个基本了解,就不能准确迅速地将思维活动导向定点,这样就不利于学生在学习的过程中根据教学目标去对学习的结果进行评定检查,从而不断校正自己的学习以获得最佳效果。

第二,这两种分法在概念上比较模糊,未能

揭示出教学过程中教与学两个因素的辩证统一关系。教学的每一个步骤都是以师生共同活动的形式进行的,“自读”、“复习”的概念没有显示出教师的主导作用,“讲读”的说法,又体现不出学生的主体地位,这样不利于指导教学。

第三,这两种分法都是单纯从教学的某种活动形式或某个内容片断去划分,用方式方法或教学内容来代替过程,所以它不能概括阅读教学中的全部活动,也不能反映出阅读教学的整个过程中每个环节和步骤的目的、作用以及相互关系。比如说预习的目的是为了让学生感知教材,但感知教材的方式方法并不仅仅是预习,这样会使人产生误解,似乎预习便是感知教材的全部内容。其实感知教材的概念是大于预习的。预习一般仅指学生的活动,而感知教材除了学生的活动外,还包含着教师的主导作用:如指导预习的方法,准备预习的材料,提出预习的目标并对预习过程和结果进行评价等等。又如“练习”是一种学习的方法,学生在每一学习的环节都可以做练习,上述的划分方法把它割裂开来,作为一个单独的环节,是不能准确地反映教学的实际的。

检阅近年来语文教学改革的成果,我们会发现,许多教师和学者在实践上和理论上作了不少有益的探索,概括他们成功的经验和理论的共性,是我们重新讨论语文阅读教学过程的主要依据。

广西师大罗红老师研究认为语文阅读教学的一般过程应包括定向准备、感知教材、理解教材、复习巩固和深化运用五个环节:

1. 定向准备

巴班斯基在阐述其“最优化”教学理论时,反复强调教学首先要刺激学生的学习兴趣,引起学生学习的动机;布鲁纳倡导“发现法”,设计了运用发现法进行教学的一般步骤,他认为教学首先要创设问题的情境,使学生在这种情境中产生矛盾,提出要求解决或必须解决的问题;魏书生则明确提出“六步教学法”,教学的第一步就是定向,即向学生明确宣布这一课的学习内容和重点。总之,他们都认为在进入学习教材之前必须有一个定向准备阶段,让学生在心理上(包括注意、记忆、思维等)和知识上(感知理解教材的常识和基础)作好充分准备。这一阶段的主要教学内容和作用是:

(1)激发学生学习兴趣,创设教学情境,造成悬念,制造矛盾,诱导学生把注意力和思维力集中定向。

(2)简要地向学生介绍学习的目的、要求、计划、方法、过程等,让学生预知教学的效果,从而在学习的过程中不断地检查、校正、反馈,求到双边活动的最佳结合。

(3)向学生提示学习的重点、难点、疑点、特点,加强学习的目的性、针对性。新编初中语文课本课文前附“学习重点”的设计安排,有利于保证教学任务的顺利完成,故受到教者、学者、研究者的一致赞赏。

(4)了解学生自学情况,复习与新课有关的旧知识。教学要讲实效,一个基本前提就是要针对学生实际,要了解学生,这样才能把教和学很好地结合起来。知识有一定的系统性、连贯性,“温故”是为了“知新”。

(5)简介有关作者、作品、背景等知识,这也是指导学生读好课文的必要准备。

2. 感知教材

这一阶段是遵循由感性知识到理性知识的认识规律设置的。学生尚未充分地感知教材、熟悉教材,就进入分析讲解讨论阶段,学生难有深刻的领会理解,这将削弱教学过程中所花费的努力。我们必须继续反对满堂灌,满堂灌的本质特征是不让学生有自己钻研学习的机会,主观地以老师的讲解代替学生的理解。应该承认,感知教材在阅读教学中的作用,现在是得到一致肯定的,但是在认识上和做法上存在距离,这项工作常常因为老师怕浪费时间影响教学任务的完成而不落实,有时又是因为各种条件不成熟,如缺少学习材料,不备齐工具书,学生尚未掌握一定的学习方法,没有养成自学的习惯等等,所以最终还未得到应有的重视。另一方面,有些老师又仅仅把这一阶段看作是为理解教材服务的一种手段。其实它不仅是为理解教材服务的一种手段,而且是一种重要的教学目的,因为这一阶段最有利于培养学生的自学能力。这一阶段要求学生在老师的指导下,通过读、划、查、注、疑、问、思、写、批、议、背、默、做、考、比、辨等方法自读课文。一般可分为常规活动和特殊活动两种。常规活动一般包括:

(1)过好字词关。主要学习形式有借助工具书正音、正字、释词、辨义等。这是完成语文基础