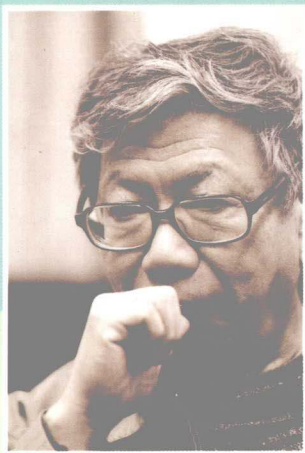




大夏书系·语文之道

陈日亮 著



如是我读

语文教学文本解读个案



华东师范大学出版社
EAST CHINA NORMAL UNIVERSITY PRESS



公是公非

◎ 廣東話：公是公非，是非公道

◎ 廣東話：公是公非，是非公道



大夏书系·语文之道

陈日亮 著



如是我读

语文教学文本解读个案



华东师范大学出版社
EAST CHINA NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

如是我读:语文教学文本解读个案/陈日亮著 —上海:华东师范大学出版社,2010.9

ISBN 978 - 7 - 5617 - 8131 - 9

I ①如... II ①陈 . III. ①语文课—教学研究—中小学
IV ①G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 193825 号

大夏书系·语文之道

如是我读

——语文教学文本解读个案

著 者 陈日亮
策划编辑 朱永通
审读编辑 杨霞
装帧设计 王晓蕾
责任印制 殷艳红

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
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://ecnup.taobao.com/>

印 刷 者 北京密兴印刷有限公司
开 本 700×1000 16开
印 张 14
字 数 208千字
版 次 2011年1月第一版
印 次 2011年1月第一次
印 数 6000
书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 8131 - 9/G · 4744
定 价 29.80元

出 版 人 朱杰人

(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

多歧为贵，不取苟同。

——蔡元培

我把近些年来听课、读课、研课之余，回到备课，再细读文本，积累解读心得凡三十篇，加上有关课文的答教师问十则，汇集成这本小书，题为“如是我读”。

这题目是从“如是我闻”联想而来的。佛弟子阿难讲经，用了这四个字开头，表示他是听佛这样说的。而我，则是自读自道，自说自话，断不敢以所读所道为唯我独得，更无意于嚼饭哺人而只以自哺。有朋友不明书名来由，把它读成了“如果是我来读”，按今天多元解读的观念，我看也无乎不可。因为如果换成别人来读，的确完全可以读成另外一个样子。

已经有很长一段时间，我的主要工作是听课和研究课例。听别人上课，收获实在不少。一节课听完后，常常会发现自己以往备课和上课的疏漏，在比较中有新的发现和思考，是很快乐的。听完课，读完课例，看看别人的分析评价，经过自己的观察思辨，即所谓“览之而必察”，“研之而后精”（陆机语），再写下一点心得，对自己的经验重新加以审视，觉得比过去上课还充实。我上午听课，课后就同年轻教师交换意见。我总是滔滔，他们总是默默。我说明白了吗？说的都正确吗？他们都听进去而且都听懂了吗？这样一想，我就有些不安。于是下午便坐下来，敲起键盘，将上午所说的整理一遍，发给自认为未必听进去或未必听懂的他或她。如此渐渐成了习惯，即使不就写就发，我也一样经常整理所读所感，独自品尝自己的快乐。我曾经说过，自己并不是一个思维

清晰的人，总得把脑子里想的东西写出来，才知道真正想的是什么，想清楚了没有。到老了还这么不济事，实在很惭愧。

福建师范大学的孙绍振教授独创“比较还原法”，所做的文本微观分析的个案研究，给了我很大的启发。他指出，中学语文教学的作品解读“在方法上，习惯于从表面到表面的滑行，在作品与现实的统一中团团转，缺乏揭示矛盾进入分析层次的自觉，这在根本上背离了‘分析’的初衷”。这个论断可谓一针见血。它使我找到了早已发现却没能看透的问题症结，促使我有信心去进行我的尝试，因为我所做的解读，也多是文本的仿佛天衣无缝的完整统一的表面，去发现和揭示内在的矛盾，从而进入分析层次。同时，在听课、看课的过程中，我还注意到，不少教师之所以习惯于在文本表面“滑行”，正是由于缺少“教学文本意识”，备课多半搬用一般文本解读的现成结论，将“教参”、“教师用书”或专家学者的作品分析照单全收，很少考虑到教材、教师与教学对象之间多重的复杂关系。



从面向一般读者的文章作品进入语文教材，从文本变为课本，直接面对学生读者，文本还是那个文本，而解读却多了两个向度：学生的和教师的。解读的价值取向，不但是要正确读出文本的原有信息，同时还要能够读出如何正确阅读信息的“信息”，有学者称之为“言语智慧”。若能够注意及此，教师面对一般的文本解读就会有所弃取，就会根据“学情”更实际、更精细地考虑教学目标，确定更有效的教学内容。不少教师反

映，读了专家的教学文本解读，分析鉴赏能力提高了，可是一旦到了备课的环节，需要考虑在教学的层面操作时，却又感到为难，原因也许就在这里：他不懂得做第二遍的“解读”，即进入课程的“教学文本解读”。这种解读，必须以正确的“一般文本解读”为基础，然而更需要因时因地因对象的主观因素的加入，使得经过“教学筛选”的文本解读，有着从“教”与“学”切入的深度与广度，更具体生动地体现文本、

学生、教师三方互动而创生的解读语境。这样，每一篇课文和每一节课真正应该“教什么”，就能有效地落到实处。

对文本的解读分析，我们古人早就十分重视，而且有着严格精细的考究，甚至苛严到连“猛将用兵、酷吏治狱”这样的话语都用上了。这个传统也曾被应用于语文教学。20世纪30年代，叶圣陶、朱自清、夏丏尊等一批语文教育家，极力倡导国文教学要侧重语言形式的讨论，并且贡献出了像《文心》、《国文百八课》、《文章讲话》、《文章例话》这些研究和尝试的新成果，但斯人已去，斯道之不传也久矣；时易世移，在当代的语文教学中，这个传统几乎已经中断。尤其在当今“人文性”被剥离做成虎皮大旗而大加张扬的形势下，我们不少教师也就十分乐意而且习惯于“直奔”思想内容，视语言形式如不存在，至多只在文本表面平滑熟烂地“过”一下。语文教学的整体走势是工笔式微，写意大兴。久之，教师的语感退化了，“咬”劲没有了，也“嚼”不出什么味道了；学生对语文的兴趣越来越淡寡。我听过很多课，总希望能听到由教师精彩地主讲乃至串讲一篇课文，给学生做完整的细致的示范解读，可是已经几近绝望。

语文教师缺乏文本分析的微观训练，看来还要追根到师范大学的中文课程。正如孙绍振教授指出的，大学教师、学者可以在宏观上把文学理论、文学史、作者生平和时代背景、文化语境等方面讲得头头是道，而鲜有能够进入文本内部结构，揭示深层的、话语的、艺术的奥秘。我是在上世纪50年代接受的大学教育，那时的情况比孙先生所说的还要糟。我的一点点贫薄的语感，全是自己在课外“偷读”中零星积累、“暗中摸索”得来的。毕业分配到福州一中任教，幸遇组里的几位老教师都十分重视对课文的钻研，他们坐下来备课的那种神游字间、目透纸背的认真姿态，至今还时常在我的眼前浮现。那时的集体备课，差不多都是逐字逐句地“备”下来，板凳一坐至少两个小时。我从老教师身上学到的，就是朱光潜先生所说的“非这样锱铢必较不可”、“一字不肯放松”的谨严与执著。朱先生说：“你不能懒，不能粗心，不能受一时兴会所生的幻觉迷惑而轻易自满。”“懒”、“粗心”、“自满”，的确是培养良好读书习惯的大敌。语文教师欲培养丰富敏锐的语言感觉，自

语文确实很难教，因为教师总是不知道学生需要学什么；语文似乎也很容易教，因为学生总不知道老师要教什么。

已就先须从克服这三大“敌”开始。

一个在福建师范大学主修文学阅读与文学教育的硕士生，将我的所谓“语文教育言论”做成她的毕业论文，那里面专门有一节谈了我的“三以”教法。我何曾刻意去研究总结过什么教法？我的教法不过就是我的读法。怎么读就会怎么教，要想教好，语文教师就须“慎读”。谨严是从谨慎开始的。谨慎，就是叶圣陶先生所主张的“一字未宜忽，语语悟其神”。语文教学强调多读多写，无疑十分重要，但如果少了“多思”，多读总归低效，多写也只是虚耗。现在语文课上学生学而不思的现象仍然很普遍，教师太主动，学生太被动。虽说是互动，实际总是学生在跟着教师“动”；即便是对话，也老是教师拿了话要学生来“对”。只要是教师教的，学生就只知道跟进，跟进，跟进，很少拿出各自的发现和质疑与教师展开真正的对话，因此，以教师为本位的教学习惯、模式就殊难改变；而强调咬文嚼字，培养学生到字里行间去自主发现和自求索解的习惯，就成了转变语文学习方式的当务之急。我真希望各种版本的高中语文教材，都能把朱光潜先生的那一篇《咬文嚼字》编进高中“必修板块1”的第一篇。开学第一节语文课学过之后，师生要一齐拿其中的一句话庄严立誓：“无论阅读或写作，我们必须有一字不肯放松的谨严！”重视谨严，教好谨严，学会谨严，是语文课程的生命。咬文嚼字则是训练谨严的不二法门，唯一功夫。语文课程如果真有所谓的“三维目标”，亦只须用“咬文嚼字”一矢中的，不使用好这支箭矢，任何目标都只是虚设。

我的“以心契心，以文解文，以言传言”的“三以”读法，是不可分割的整体。其中最可直接练习的是“参照语境，以文解文”。“甚解岂难致？潜心会本文。”（叶圣陶语）“解文”与“契心”其实也是一回事。“会”本文的具体方法，就是尽可能在“本文”里把“本文”读懂。这里的“文”有两个含义，一是指在本文里潜心求索，所谓“欲求至乎其域，则务通乎其微”，而不必到本文外面去“搬救兵”。二是指“语言形式”。语文课不是教“内容”的课，而是教“形式”的课，更准确地说，是教“怎样从形式到达内容”的课。也可以换个说法，语文主要不是教“是什么”的学科，而是教“怎么样”的学科。

不能说“是什么”就不重要，但再重要也要通过“怎么样”去成功抵达。“怎么样”就是《课标》说的“过程和方法”，这过程与方法，只能在语言文字中去探求，也就是叶圣陶先生所说的“侧重形式的讨论”。如果一定要在一篇具体课文的教学中讲究什么人文性和工具性，那么“是什么”即人文，“怎么样”即工具。在具体的文本中，“是什么”不可能是一般的“什么”，而是“怎么样的什么”；“怎么样”也不可能是一般的“怎么样”，而是“什么的怎么样”。因此“人文”与“工具”（科学的表达应该是内容与形式）总是相互依存，一而二，二而一，《课标》谓之“统一”。因此，从形式入手，学会解读出“怎么样的什么”，就不至于将二者剥离，这样，才能保证将语文课真正上成语文课。

简单说来，叶圣陶先生的“思想、语言、文字，三样其实是一样”和“不要抽出而讲之”这两句极普通明白的话，就是我的“三以”读法的唯一依据，也是我文本解读始终遵循的原则。我的所有文本解读，实际上都在做着这种过程的、方法的、统一的、不抽出的练习尝试。

听课，看课，毕竟不同于自己上课。由于受到主客观的种种局限，我的解读之不尽准确和不够谨严，甚至存在错误与偏见，都是难以避免的；至于书写形式和行文用语的率意与散漫，更是显而易见的。编完这个集子，我的唯一希望，是除了得到读者的匡谬指正之外，还能引起语文教师都来重视侧重语言形式讨论的“教学文本解读”，为积极参与教材内容的建构献出自己的一份努力。

2010年盛夏于榕城俯仰斋

目录

CONTENTS

- 自序 1
- 《沁园春·长沙》上阕的三个关键词 1
- 《雨巷》：“丁香”意象的还魂与重塑 5
- 《再别康桥》的三个意象 13
- 《烛之武退秦师》叙事的“层折”艺术 17
- 《纪念刘和珍君》：非诵读不能尽其哀愤 25
- 《小狗包弟》需要探究什么 36
- 《别了，“不列颠尼亚”》的厚重感 40
- 《奥斯维辛没有什么新闻》：果真没有吗 44
- 《荷塘月色》：怎样“超出”平常的自己 47
- 《故都的秋》的秋味品读 54
- 《囚绿记》探究二题 59
- 《采薇》抒发了怎样的情感 65

- 《短歌行》诗绪的飘忽与连缀 69
- 《赤壁赋》的双重结构及其他 74
- 《林黛玉进贾府》就看“人物出场” 82
- 《祝福》的十二处点批 90
- 《蜀道难》的奇想架构 104
- 《动物游戏之谜》:从语言表达领悟科学思维 109
- 《定风波》:曲笔写直的范例 117
- 《声声慢》的愁苦基调读准了吗 121
- 《拿来主义》应该“拿”什么来教 126
- 《项链》文本解读的多元整合 134
- 《春》“拆卸”了还有美吗 140
- 《风筝》解读分寸的掌握 146
- 《羚羊木雕》能读出什么样的感情倾向 154
- 《背影》:你读出了多少“背影” 160

《老王》与时代的伤痕和隐痛	165
《端午的鸭蛋》:试品尝那“淡而有味”	173
《我的叔叔于勒》的“意义创构”及其他	181
《蚂蚁》的“以文解文”	188
课文问答十则	195
一、艾青《大堰河,我的保姆》	195
二、鲁迅《纪念刘和珍君》	196
三、战国策《荆轲刺秦王》	197
四、杜甫诗三首	199
五、柳永《雨霖铃》	202
六、蒙田《热爱生命》	203
七、曹雪芹《情真意切释猜嫌》	204
八、鲁迅《从百草园到三味书屋》	206
九、孙犁《芦花荡》	207
十、杨绛《老王》	209

《沁园春·长沙》上阕的三个关键词 >>>

毛泽东的《沁园春·长沙》是一首容易读懂的词。学校在招聘新教师或青年教师上新课时，经常都拿这首词（特别是词的上阕）来要求试讲。一般都认为，这首词的赏析，只须集中在意境和意象，至于和意境意象有联系的，或直接抒发主观情感的字词，只须解释明白，甚至只要照搬注解就可以了。其实不然。词中表面看似易解易识的一些字词，其含义仍须准确理解；有的义近而旨远，还是值得我们去深入体味的。现就以词的上阕的三个关键词试做解读。

一、竞

教这首词的上阕时，教师都不会忽略“万类霜天竞自由”这一句，但似乎很少有人能把句意解说得透彻，可能就是因为觉得太容易了。课文注释“竞”为“竞相”，“竞”是否等于“争”？“竞相”就是“争相”吗？“竞”的本义是什么呢？《现代汉语词典》解释“竞相”是“互相争着（做）”，那么“竞自由”就是“争自由”了？再查一查《辞海》，“竞”有“比赛”、“争逐”之义。《庄子·齐物论》曰“有竞有争”，郭象注为“并逐曰竞，对辩曰争”。看来“竞”的原始义乃是“并”而不是“争”。此字繁体写作“競”，如果望“形”生义，似乎也可以看出有共同、互相、一起的意思。既然在一起，难免就要比一比争一争的吧，“争”的意义也许是后起的。“竞相”与“争相”虽只有一字之微，但若理解为后者，就是大家都在为生存而争自由，同前几句所描写的景象就极不和谐。而“竞相”则不然，注解说是“竞相自由地生活着”，正表明万类之间并没有“争”，而是大家在寥廓的宇宙空间，彼此都拥有极大的生存与发展的自由。

记得北京师范大学文学院王宁教授对“看”字所领的四句，也有很好的解读。大意是说，千万座山要红就红个遍，层层树林要染就染个一个不剩，漫江的水要蓝就蓝个透底，成百的船只只在江上行驶，谁也不碍着谁；鹰飞得那么高，鱼游得那么深，谁又能干扰着谁呢？如果理解为“争斗”，反映的是空间的狭小，而“交并”反映的则是空间的无比开阔。

这样读下来，“怅寥廓”三个字的出现，才不会显得突兀。此时诗人为什么会发出“谁主沉浮”的“怅问”？正因为他看到自然界的一切生命，都各自拥有生存发展的广阔空间与自由意志，可是，寥廓宇宙中的苍茫大地呢？那生存于其间的人类却不能主宰自己的命运，这究竟是为为什么呢？

可见，“一字未宜忽”地紧咬细嚼，又词不离句，句不离词，对于准确寻绎一首诗词的情感脉络是何等重要！

二、怅



在讲话

前面讲到“竞”的时候已经接触到“怅”。课文注解说明“这里用来表达由深思而引发激昂慷慨的心绪”，意思大抵不错，却很明显地做了习惯性的“拔高”，对读者则有生硬强加之嫌。说“怅”的“原意是失意”，失意就是失意，失意又怎么啦？“怅”本也是一种精神

常态，没有什么高下好坏之别。作注者大概把“怅”列为消极字眼。我们伟大领袖怎么会有惆怅情绪呢？可是你又怎么知道他就没有呢？事实是，人若有所失，必然会惆怅，所以有“怅然若失”的说法。问题在“失”而不在“怅”。“失”是找不着，或得不到，或不明就里，不知该怎么办，等等。那么，由寥廓宇宙而想到苍茫大地，正所谓“心事浩茫连广宇”，表明在心底对人类命运、革命前途等有着复杂而深沉的思考与追问，但也难说就没有一丝一毫的忧思和苦闷。用个“深思”亦已足矣，何必非来个“激昂慷慨”不可呢？如此“为尊者讳”，其实是大可不必要的。不妨参读一首毛泽东写于1923年的《贺新郎》——

挥手从兹去。更那堪凄然相向，苦情重诉。眼角眉梢都似恨，热泪欲零还住。知误会前番书语。过眼滔滔云共雾，算人间知己吾和汝。人有病，天知否？今朝霜重东门路，照横塘半天残月，凄清如许。汽笛一声肠已断，从此天涯孤旅。凭割断愁丝恨缕。要似昆仑崩绝壁，又恰像台风扫寰宇。重比翼，和云翥。

这里边，除了“慷慨激昂”，难道就没有别的什么情绪吗？而这样的情绪，是不是就一定会损作者的伟大形象呢？

——人有病，君知否？

三、独

一个学生问老师：“独立寒秋”的“独立”有什么值得揣摩的吗？老师竟很不屑地答道：“独立”不就是独自站着？有什么好问的？

在我看来，这个学生的语感可能强过老师。“独立”也许是真值得问一问的。我试替学生做一番想象：在深秋一个已经落霜的日子里，一个人独自跑到橘子洲头，去望天看水，仰观俯察，纵览秋色，这不是很有意境吗？但为什么是一个人，而不是一群人？青年毛泽东不是挺喜欢结伴出游吗？这里应该注意的，恰是这“个”与“群”的不同。那一个年轻人，今天不是携百侣来游，而是独自一人来到大江之边，站在天宇之下，他想干什么？劈头一个“独”字，让人读到的难道仅仅是“一个人站着”吗？你难道不会联想到像独擅、独领、独尊、独出、独具、独步、独特、独行、独孤等一系列与“独”字相关联的词语吗？甚至不会更远一点，还联想到陈子昂登幽州台所唱出的“念天地之悠悠，独怆然而涕下”吗？如果再和下面的“看”、“怅”、“问”等联系起来想象，那个年轻人显然不是看不够湘江风景，才去了橘子洲头，他是不是解不开心中的什么大结？他最后昂首太空，独对苍茫，所发出的不是一句振聋发聩的“天问”吗？

这样一想，一个具有革命先觉、胸怀天下、特立独行的青年毛泽东的昂然身影，不是呼之欲出了吗？

当然，还可以参读二十年后诗人同样用“沁园春”这一词牌谱写的那首气势磅礴的咏雪词。那一声“俱往矣”，唱出的不也是独领风骚

语文既有边又无边。以有边导无边，以无边济有边。驾御既熟，方能游刃有余，左右逢源。

的革命豪情吗？如果有兴致，不妨再来欣赏一下毛泽东的书法。从泼墨书写这首词的矫若龙蛇的横幅来看，头一个“独”字为何写得特别巨大而突兀，仿佛要从纸上跃起？诗人与书家的情感，难道就没有一丝一毫的沟通吗？

以上诸如此类的联想与想象，说不定就潜藏或孕育在学生的心里，只是很模糊，完全是自发的，在还没有形成足够语感的情形下，常常稍纵即逝，未能形成自觉。因此，尊重学生的每一个发问和质疑，发现适时引导的契机，既是教学的智慧，更是为教者的道德。可不慎乎？

《雨巷》：“丁香”意象的还魂与重塑 >>>

第一次读到戴望舒的《雨巷》时，最不能忘的印象是：凄美又惶惑。当时正年轻，感觉这是一首情诗，而在那个红色年代，总认为诗人的感情显然不够健康，甚至有些病态。他怎么会爱上一个“结着愁怨的姑娘”呢？看来他自己就有病，同病相怜，正是这首诗的特点吧。于是，印象是留下了，但却不敢拿出来和我的同学讨论，讨论意味着欣赏，那时，欣赏这样的诗歌则绝对是危险的。

荒谬的禁锢的年代结束了。我们有可能重新来赏析这首诗——现代诗歌中的一篇名作。

人的感情是多样的，真实抒写喜怒哀乐，从而让读者获得审美的愉悦，这已经成为人们接受和评价文学作品的常识。戴望舒的这首《雨巷》，从再次闪耀在文坛，到新时期被编进中学语文课本，表明了新一代读者文学鉴赏立场和审美眼光的深刻变化。

但是，中学生对这首诗的接受，似乎也仍然和我当年一样，喜其凄美，又感到惶惑。

凄美，虽然也许难以言传，但那感觉是很真实的。因为那“有/丁香一样的颜色，/丁香一样的芬芳，/丁香一样的忧愁”又“投出/太息一般的眼光”的姑娘，并不令人讨厌，起码是不俗，而且还有点楚楚可怜，讨人喜欢，是值得我们倾以爱心而乐于欣赏的。但“凄美”的，并不仅仅是那个“丁香一样的/结着愁怨的姑娘”，而是整首诗所传达出来的情感。

那么，这郁结的凄美的感情，是如何传达出来，而让读者感觉到的呢？这就得进入诗歌的意境去感悟。而一旦进入，却又让人惶惑。在一堂语文课上，我听到学生的合作探究极其热烈，七嘴八舌地谈出了他们