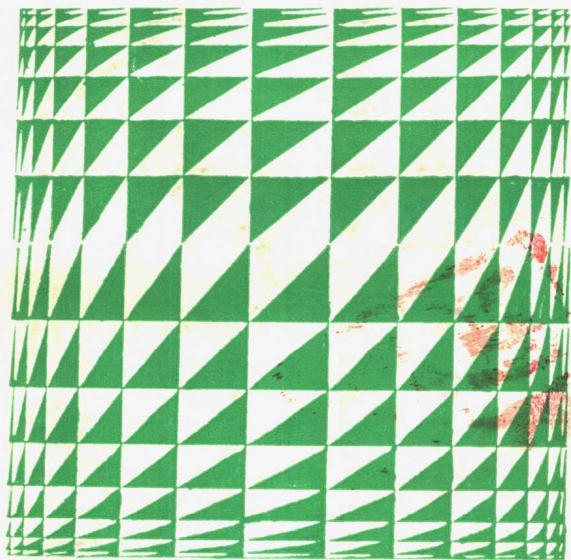


中学教师继续教育丛书

语文课文读解理论与方法

蒋成瑀 著



杭州大学出版社

语文课文读解理论与方法

蒋成弼 著

杭州大學出版社

(浙) 新登字第 12 号

语文课文读解理论与方法

蒋成瑀 著

*

杭州大学出版社出版

(杭州天目山路 34 号)

*

浙江省新华书店总发行

杭州东海电脑排版部排版 杭州兴业印刷厂印刷

787×1092 毫米 1/32 8 印张 169 千字

1991 年 9 月第 1 版 1991 年 11 月第 2 次印刷

印数: 5001—15000

书号: ISBN 7-81035-145-1 / G · 055

定 价: 3.70 元

出版说明

为了配合中学教师继续教育的需要,在上海教育学院院长张家祥教授倡导下,北京、天津、上海、浙江、四川、辽宁、广东、陕西、湖北、江苏、武汉、杭州等十二省市教育学院联合发起,决定编写出版《中学教师继续教育丛书》,这项工作得到了国家教委师范教育司的热情支持与指导。

中学教师的继续教育,是指中学教师按现行学历规定合格后的非学历的着重于提高政治、业务、教育教学能力的教育,因此《丛书》不能照搬照抄大学本科生段和研究生段的课程内容,也不能等同于现行中学课本的备课资料。

《丛书》应具有科学性、先进性、适用性、针对性,应致力于学科前沿知识与基础知识同中学教育实际的结合,教育科学与心理科学同中学学科教育实际的结合。

《丛书》书目大体分为三类:一、思想政治教育和道德修养类;二、专业知识的拓宽和更新类;三、学科教育和学科心理类。其中以第三类为重点。

《中学教师继续教育丛书》设编委会,负责领导和组织《丛

书》的编写工作。上海教育学院院长张家祥教授任主编,杭州大学校务委员会副主任金销教授任副主编。编委单位各推举一位同志担任编委,他们是(以姓氏笔划为序):

王威志(天津教育学院副院长,副研究员)

卢自德(四川教育学院院长)

任希健(湖北教育学院院长,副教授)

沈幼璋(杭州教育学院副院长,副教授)

苏式冬(广东教育学院副院长,副教授)

李杨镜(武汉教育学院副院长,副教授)

张鸿顺(北京教育学院院长,教授)

宋靖宗(陕西教育学院副院长,教授)

杨学谅(辽宁教育学院院长,副教授)

姚鸿瑞(浙江教育学院院长,教授)

苗永宽(江苏教育学院院长,教授)

《中学教师继续教育丛书》的编写和出版,是一项新的探索性的工作,需要从事中学教师继续教育的同行和中学教育界的广泛支持。我们热切地期待着大家的批评、指正,以便把这套《丛书》编得更好,为提高中学教育质量,发展中学教育事业,贡献我们的一份力量。

杭州大学出版社

1991年8月

总 序

由京、津、沪、浙等全国十二省市教育学院协作编写的《中学教师继续教育丛书》陆续出版了。在更新教育观念、深化教育改革的今天,这套丛书的问世是很有意义的。

国家振兴,教育为本;教育振兴,教师为本。能否建设一支思想品德素质和文化业务素质精良的师资队伍,关系到社会主义教育事业的成败。而要加强师资队伍的建设,就得采取必要的措施,使他们能结合工作的需要,不断地再学习、再进修、再提高。

随着大部分中学教师逐步达到现阶段国家规定的合格学历,教师培训工作的重点必将有步骤地转移到开展继续教育上来。这种继续教育是指对已达国家规定学历的教师进行以提高政治思想素质和教育教学能力为主要目标的培训。它包括职务培训、新教师见习期培训、骨干教师培训和对部分骨干教师提高学历层次的培训等方面。做好这项工作,对于建设一支能够坚持社会主义方向,品德高尚,素质优良,结构合理,适应我国教育事业发展需要的教师队伍,有着十分重要的作用。

开展继续教育,不能没有教材。但我们的国家地域辽阔,人口众多,各地师资队伍建设的客观条件和实际需求很不一样,这就需要从实际出发设置相应的课程,编写不同的教材。这次,一些起步较早、条件相仿的教育学院,根据已有的实践,

发挥群体的优势,协作编写这套丛书,它既可供有关院校当前开展继续教育选用,又能兼顾中学教师自学进修的需要,这是切合时宜的。

中学教师继续教育这项工作目前尚处于探索、研究、实践的阶段,因此,可以说这套丛书的编撰工作也同样处在探索阶段,只能随着我国继续教育事业的发展而逐步改进、完善。但编委会和编写者在调查研究和从事中学教师继续教育的基础上确定丛书的选题和内容,努力把思想政治教育放在首位,致力于学科前沿知识与基础知识同中学教育实际的结合,教育科学与心理科学同中学学科教育实际的结合,这是可取的。丛书以科学性、先进性、适用性、针对性作为努力方向,这就把教师培训与提高教育质量有机地联系起来,我相信它将会受到广大教师的欢迎。

编写《中学教师继续教育丛书》是一项开创性的工作。我们希望参编院校发挥团结协作的精神,不断实践,不断提高,共同把这套丛书编好,为中学教师继续教育事业作出贡献。

金长泽

金长泽同志系国家教委师范教育司司长

目 录

绪 论	1
第一节 课程的性质	1
第二节 课程的研究对象	4
第三节 课程的理论基础	7
第一章 读解理论的历史源流和嬗变	10
第一节 读解理论与方法之形成	10
第二节 读解理论与方法的变迁	14
第三节 语文课文的读解	26
第二章 读解的传输系统描述	36
第一节 读解的通讯系统交流模拟	37
第二节 文本读解系统的分层研究	41
第三节 读解中的信息反馈	52
第四节 课文读解的信息传输和 反馈	54
第五节 读解中认识结构的生成和 发展	58
第三章 读解课文的三种程序	67
第一节 语言, 读解的入口	68
第二节 辨体, 读解的门户	100
第三节 结构, 读解的枢纽	131

第四章 读解课文的三极走向	162
第一节 以作者为中心的传统读解理论	164
第二节 以作品为中心的本体论读解理论	186
第三节 以读者为中心的接受学读解理论	211
后 记	241

绪 论

第一节 课程的性质

《语文课文读解理论与方法》是研究语文课文的意义及意义的理解、交流与接受的一门理论性课程，主要讨论读解理论的历史源流，信息或意义的传输与反馈，课文读解的程序和走向，目的是要开拓思维，改变观念，建构科学的读解理论与方法。

为什么要建设这门课程？1978年3月吕叔湘先生曾提出过一个发人深思的问题：中小学“十年上课总时数是9160课时，语文是2749课时，恰好是30%。”耗费了那么多的时间，上了那么多的课时，为什么大多数学生语文“不过关”？^①十多年过去了，成绩不容低估。首先是教师队伍壮大了，素质提高了，涌现出大批教坛新秀；其次，教材经过几轮改革，有突破性进展，特别是各省市自编教材的出现，有了鉴别和比较；再次，考试制度的改革开始起步，语文教

^①吕叔湘：《当前语文教学中两个迫切问题》，1978年3月16日《人民日报》。

学被紧紧绑在一张试卷上的状况，也有所改变。此外，语文学科理论和教学方法的研究方兴未艾，在正确对待传统的同时，又引入新的科学理论，尊重科学，尊重实践；语文教学的质量和效率，也有所提高，等等，都是十分可喜的。但是也不容盲目乐观，语文教学的政治思想有待加强，科学化、规范化有待进一步探索，它与社会发展和实际需求之间尚有相当大的距离。整个语文教学的改革，任重而道远。

语文教学改革成败，关键在于教师，以及教材、教法和与之相关的政策、制度。人是决定的因素，教师素质的高下又是关键的关键。未来的教育将由学历教育转为学力教育，致力于一代人素质的提高。教师要不断地更新知识、更新教学和更新自我，教材教法的研究和改革固然很重要，但如果仅仅注重教材教法的研究和改革，就好像孙悟空翻筋斗，始终跳不出如来佛的掌心。教师要立足于反和平演变引进新的学科理论，要引进近年来语言和文学领域研究的新理论、新成果，扩大知识的覆盖面。语文老师不是偏精独诣的名家，而应是兼容并包的大家、杂家。作《师说》的韩愈自称“口不绝吟于六艺之文，手不停披于百家之编”，“百氏之书未有闻而不求，得而不观者”。语文教师也应该有广博的知识。正是出于这样的需要，才有必要建设《语文课文读解理论与方法》这门课程。

这是一门多种学科相交叉的综合性课程，它吸取了美学、心理学、教育学、信息论、系统科学和精神分析学说等学科的知识，广采博取，进行重组。宇宙间的一切生物和无生物，何止亿万，但究其元素，不过百余种，之所以各具特性，就在于元素的组合不同。宇宙飞船上天，也是各种现成

技术系统综合的结果。当代著名学者钱钟书先生说：“人文科学的各个对象彼此系连，交互映发，不但跨越国界，衔接时代，而且贯穿着不同的学科。”^①我们要用新的科学眼光，引发古典的智慧，对民族历史过程中积淀的思维模式、行为方式、知识结构和审美情趣等，有所继承和发展；对于西学或外来文化，要权衡比较，去其偏颇，得其精粹，使之适应中国的土壤、气候和条件。在方法论的取舍上，我们既反对“安弱守雌，笃于旧习”的闭锁主义，也反对拾人余唾以为宝贝的迷洋思想，坚持古今中外化，既非“之乎者也”，也非“Yes, No”。鲁迅在《摩罗诗力说》中说：“欲扬宗邦之真大，首在审己，亦必知人，比较既周，爰生自觉。”于内不失民族的血脉，于外不落后于世界之潮流，这是我们所追求的目标。

但是，古今中外化，强调吸取多种学科的营养，决不是各种知识的杂陈、拼凑。“猎取精华”，却“处处有我在”，这就是要围绕语文课文读解的理论与方法，形成自己的体系。这门课程就其性质而言，是诗学（文学理论）的延伸，又是哲学解释理论的分支。波兰学者 M.J.希米克认为：“马克思主义辩证法是一种释义学的‘阅读’。”^②所以，确切地说，这是文学嫁接在哲学枝丫上的一门边缘性学科。

①钱钟书：《诗可以怨》，见《比较文学论文集》，北京大学出版社出版。

②[波]M.J.希米克：《马克思主义和释义学的传统》，《哲学译丛》1990年第2期。

第二节 课程的研究对象

《语文课文读解理论与方法》的研究对象，顾名思义，就知道是语文课文意义的读解。为什么要研究意义？首先要从哲学上看意义的产生及其与人们的密切关系，了解了这一点，也就了解为什么要研究意义，要有课文意义的读解。人类作为自然的存在物，生活于物质世界中，与一切自然物等同；人类作为自为之物，超越自然，是有理智的生物，生活在自身创造的文化世界中；人类又是社会文化的存在物，每时每刻都在寻求意义，生活在意义世界中。按照马克思主义的观点，意义是物质和精神发生关系时的产物。物质世界的对象引起人的感觉、知觉、表象，直至形成概念，便获得了对象的意义，如对雷、电、风、雨的认识就是这样得来的。精神世界又将意义外化于物质世界，如形诸文字，印成书籍，这样，意义就留存于物质中，得以保存和传播。

意义对于我们有何种关系和作用呢？当人们在劳动实践中，与自然、社会、历史文化发生关系时，就会发生意义和意义的读解。大至天体宇宙、日月星辰的变化，小至举手投足，一颦一笑，莫不含有意义。意义是人们相互交往、理解的纽带，使人类得以共处；意义又是传播历史文化的桥梁，使传统得以承传。意义还是自我理解的媒介，通过理解，认识自己、改造自己。我们生活在现代社会中，更无法忍受毫无意义的生活。人们一面积极探求各种事物和各种关系所蕴含的意义，开创或发现意义的新绿洲；一面对已有的各种意义进行分析、辩解、修正，乃至重造。对事物意义和认识不

可能一次完成，总是往还反复，螺旋上升的，而且是没有止境的。

怎样去认识和获得事物的意义？对于一个中学生来说，离不开阅读前人存留的书籍。人类祖先含辛茹苦，经过千百年劳动实践所聚积的知识，以及这些知识所包含的意义，主要结晶在书籍中。广播、电影、电视、录音、录像的发展，无法取代阅读。阅读永远是获取信息、意义的主要途径和手段。上海市语文学界，提出并实践“扩大阅读，课时分段式”的阅读教学改革方案，调整教学课时，削减讲解时间，增加阅读时间，这是极有远见的。但是阅读不是“焚膏油以继晷，恒兀兀以穷年”的苦读，更非“鲁叟读五经，白发死章句，问以经济策，茫如坠烟雾”的死读。阅读需要叩问、解答，消化、吸收，理解、创造，就像蜜蜂采花酿蜜，春蚕食桑吐丝。这样就有了意义和对意义的解释，读解和理论与方法也就应运而生。

《礼记·学记》中说：“善学者师逸而功倍，不善学者师勤而功半。”荀子《劝学》中也说：“假舆马者，非利足也，而致千里；假舟楫者，非能水也，而绝江河。君子生非异也，善假于物也。”意义的获得和理解，方法是重要的，所以要借他山之石以攻玉。但是更为重要的还是读解者的世界观，方法是由不同的认识和世界观决定的。正因为这样，在语文教学中，对于同一篇课文，常常会出现不同的解释，其见解之相左、相悖，往往令人瞠目结舌。

譬如朱自清《荷塘月色》中的头一句话：“这几天心里颇不宁静”。这是全篇的“文眼”，也是读解、揭示题旨的关捩点，由于认识不一，人们的读解大异其趣。按社会学的观点

读解，认为这一句话反映了作者矛盾的思想。大革命失败之后，作者面对白色恐怖的严酷现实，既惮于作前驱，又不甘沉沦；既向往光明，又徘徊返顾，所以心情难以平静。按表现论观点去读解，则认为作者想挣脱生的困扰和枯炼，寻求一个宁静的世界。“白天里一定要做的事，一定要说的话，现在都可不理”，在幽静的荷塘月色中，洗涤心灵的愁思，排解世事的纷扰。“这一片天地好像是我的，我也像超出了平常的自己，到了另一个世界里。”按弗洛伊德的学说来解读，则将作者的不宁静，归之于性意识的骚动。看荷叶“像亭亭的舞女的裙”，荷花“又如刚出浴的美人”，忆及江南采莲的旧俗，想到这“也是一个风流的季节”，“妖童媛女，荡舟心许”。作者曾自诩年轻时代不无“浪漫”，是否有这种隐情的不自觉流露？而按结构主义的文学本体论解释，认为这不宁静是荷塘的月色和月下的荷塘本身引起的。缕缕清香，“仿佛远处高楼上渺茫的歌声”；叶子和花，“又像笼着轻纱的梦”；灌木丛“落下参差的斑驳的黑影”，杨柳弯弯的“稀疏的倩影”，这不淡不浓、不徐不疾，“光和影有着和谐的旋律”的世界，是个体现中和之美的境界，令作者陶醉。但又说“我什么也没有”，想到理想世界之不可得，所以使作者心情不能平静。有的按解构主义的文本“互文”（intertext，又可译作间性）理论读解，认为作品文本自身不是完全独立的，它必定吸取、融化了别的文本的内容，是一种转化，因而文本的意义也就和别的文本构成了“互文”关系。《荷塘月色》与宋周敦颐的《爱莲说》就构成了“互文”关系。后者谓：“莲，花之君子者也”，“出淤泥而不染，濯清涟而不妖，中通外直，不蔓不枝，香远益清，亭亭净植”。这些话影响到对《荷塘

月色》的解释，认为作者爱荷花，进北大读书时，改“自华”为“自清”，分明以“君子”自居，暗示不与反动派同流合污，然而不被周遭的人所理解，不宁静之心，便油然而生。

凡此种种不同的解读，它们能否共存？谁穿凿附会，谁又言之成理？读解可以有多大的自由度？读解的客观标准是什么？受何种因素制约，又由谁来衡定？这些均非三言两语可以说清的，所以我们把课文的意义以及意义的读解作为研究的对象，就显得十分必要了。

第三节 课程的理论基础

对《语文课文读解理论与方法》这门课程的建设，我们坚持辩证唯物主义的认识论。中存在哲学领域的唯物主义与唯心主义的斗争，也反映在对意义的认识和理解上。旧唯物主义者以自然为本体，坚持单纯的自在的客体原则，不承认人的主观能动性。诚如马克思所指出，包括费尔巴哈在内的旧唯物主义者，“只是从客体的或者直观的形式去理解，而不是把它们当作人的感性活动，当作实践去理解”^①。忽视或否定人的主体性，听由自然规律摆布，就会产生消极无为的思想，对事物的意义不能作出正确的理解，产生了意义的迷惘，对“天”的畏惧即是一例。反之，唯心主义者以精神为本体，坚持单纯的自为的主体原则，不承认物质、自然对人及其精神的“优先地位”。也如马克思所指出的：“观念的东西不外是移入人的头脑并在人的头脑中改造过的物质的东西而

^①《马克思恩格斯选集》第1卷第16页，人民出版社出版。

已。”^①夸大主体的能动性就会产生意义理解的虚假性，如“人有多大胆，地有多大产”之类。辩证唯物主义认识论要求我们在探求、理解事物的意义（包括课文的意义）时，应该把对意义的认识看成是主体和外部世界（被认识客体）相互作用的结果。康德已经确认人的认识只能成立于主客两极对立的统一之中。主体不参与的世界，就不能构成人的认识对象。反之，人对世界的认识，如果没有客观世界作为对象，精神也无法从头脑中产生。马克思进一步指出：“只要我有某个对象，这个对象就以我作为它的对象。”^②这就是说，主客互为对象，主体是客体作用的对象，客体是主体认识的对象。没有客体，主体就失去认识的源头；没有主体，客体就无法得到反映。正是在实践中，主体改造客体，人创造环境，同时，环境也创造了人，改造着主体。马克思说：“生产不仅为主体生产对象，而且也为对象生产主体。”^③这就是辩证唯物主义的认识论。它告诉我们：事物的意义、作品文本或课文的意义，是文本或课文与读者双向交流作用的结果。美国著名物理学家惠勒认为：“说世界独立于我们之外而孤立地存在着这一观点，已不再真实了。在某种奇特的意义上，宇宙本是一个观测者参与着的宇宙。”^④没有观测者的参与，宇宙不会有任何意义；没有宇宙的存在，观测者就无法参与，并获得意义。

①《马克思恩格斯选集》第2卷第217页，人民出版社出版。

②马克思：《1844年经济学—哲学手稿》第122页，人民出版社出版。

③《马克思恩格斯选集》第5卷第95页，人民出版社出版。

④转引自《物理学与质朴性》第16页，安徽科技出版社出版。