

# 语文阅读教学拾零


——基于课程改革视角

于军民 著

西南交通大学出版社

· 成 都 ·





## 新中文探索系列丛书 编委会

编撰单位： 内江师范学院文学院

总策划： 陈晓春 郭云东

编委会主任： 陈晓春

编委会副主任： 刘云生 周 艺 梁明玉

编委会委员： 邓国军 翁礼明 王 彤  
陶 凤 王 昕 张宪军  
张昭兵 于军民 黄全彦  
冯利华 高 佳 张文彬  
古家臻





## 总 序 //PREFACE

2019年5月，教育部、科技部等13个部门正式联合启动“‘六卓越一拔尖’计划2.0”，要求全面推进新工科、新医科、新农科和新文科建设，全面实现高等教育内涵式发展。自此，新文科建设成为新时代文科建设的核心问题，并逐渐成为构建中国特色哲学社会科学的国家战略。2018年10月，教育部决定实施“‘六卓越一拔尖’计划2.0”，在基础学科拔尖学生培养计划中，首次增加了心理学、哲学、中国语言文学、历史学等人文学科，新文科建设对传统学科提出了新要求。

中国语言文学学科，实为近代产物。1898年京师大学堂创办，始有“文学”科。1902年，京师大学堂师范馆设立中国文学门，中国文学形态初具。1910年分科大学开办，北京大学中国文学门作为文科的一个教学建制正式成立，1919年改称中国文学系，标志着中国语言文学作为独立学科得以确立。20世纪50年代，高校院系调整后，国文系改称为中国语言文学系，学科涵盖语言和文学两大类。20世纪80年代以后，即使在中国语言文学内部，越来越精细的学科分野，越来越细致的专业操作，甚至越来越艰涩的学术语言，使学科内部的隔膜愈加凸显，这导致中文学科在人才培养中普遍存在领域受限、视野狭窄，以及专精有余、博通不足的问题。这种所谓的“专业化”使学科发展渐失“活水”，这大概也是新文科倡导学科融合的原因吧。

内江师范学院汉语言文学专业在2019年被四川省教育厅确定为首批“四川省一流本科建设专业”。为了进一步打造成渝中部地区文化高地，进一步探索“新文科”视野下中文专业的科研和教学实践，文学院组织教师结合自身专业背景及教学实践撰写了“新中文探索”系列丛书。

本丛书分为学术专著和教材两种类型。学术专著力求在师范类高校汉语言文学专业新文科建设的背景下，以汉语言文学专业为中心，将文学与教育

学、哲学、艺术、历史学、传播学等学科深度融合，在以往各自隔绝的各学科之间寻找结合点，在多维理论背景下阐释问题，力求梳理新的学术机理，形成新中文研究增长点。如以儒、道、佛哲学思想为切入点分析文人画家在中华文化背景下的艺术思维，并针对我国当下影视文化创意产业发展过程中的偏差“对症下药”。研究者无论在理论融合还是案例实践方面都寻求新突破，能够与该领域前沿进行对话。又如将语言文学置于传播学的视野下，通过对文学传播的各个要素做全面的分析研究，总结文学传播的规律，研究文学传播的多样性，并从大众传播延伸到分众传播的研究中，把握互联网时代文学传播的规律。又如研究现代主义的本土化历程既要在文学内外、中西之间探源溯流，又要在历史文化的特定需求中寻找文化变异的依据。有的老师有意识地带领学生，通过访谈形式，在人文多学科多领域进行对话，让学生接触跨学科精神撞击出的火花。相信这样的研究是新时代对“文史哲”融合的回归。

教材类丛书侧重于对基础文本的解读，如国学教育注重对原典的解读。学习者的基本任务之一就是研读这些原典，从而夯实专业基础，在原典的解读中习得重拾“学问乃千秋事，订讹规过，非以訾毁前人，实以嘉惠后学”（钱大昕给王鸣盛的《答西庄书》）的传统治学态度，在传统中领会中华文化之精髓。今日，国学教育已渐成国内高校课程体系的重要一环，也是新中文强调“中国方法”的基石。当然，回归传统并不是排斥现代、泥古不化。比如在解读唐代诗歌，列举“历代诗话”之后，教师与学生仍然会以更加鲜活的个体形式与古代对话，学生和唐代诗歌经典有了新的联系，学习主体性在古今之间建构，对传统文本进行一种激发新意的探索。

总之，既要尝试学科间融合，对传统中文进行重构，力图研究有新见，又望这种探索能够在更大视野下深化学生对中文学科知识的理解，提升其创新能力，这就是我们编辑新中文系列丛书的宗旨。尽管作者们的著述力求辨析慎密、言出有证，但是鉴于水平和学力，纰漏难免，算是抛砖引玉，期待大家的批评指正！

---

2022 年 8 月

## 目 录 //CONTENTS

第一章 后现代主义课程观与语文阅读教学 .....	001
第一节 后现代主义及其课程观 .....	001
第二节 后现代主义课程观视域内的语文阅读教学 .....	006
第三节 后现代主义课程观指导语文阅读教学应避免的认识误区 .....	017
第四节 当代阐释学视界内的中学古诗文教学 .....	025
第五节 新课程理念下的语文板书设计 .....	030
第二章 伴随文本与研究式语文阅读教学 .....	038
第一节 “裸读”是个伪命题 ——基于伴随文本理论 .....	038
第二节 教学有边界，阅读无禁区 ——论“伴随文本”对研究式阅读的推动作用 .....	044
第三节 研究式阅读教学的实施策略 .....	051
附录一：研究式教学设计 1 .....	062
附录二：研究式教学设计 2 .....	066
第三章 从不辨文体到尊重文体：语文阅读教学转向 .....	070
第一节 从不辨文体到尊重文体：语文阅读教学转向 .....	070
第二节 基于文章体式特点的教学设计 .....	079
第四章 语文名师的阅读教学策略 .....	092
第一节 不激不厉 风规自远 ——观于漪的一堂诗词教学课实录有感 .....	092

---

第二节	钱梦龙的高效语文课 ——以《驿路梨花》的教学为例 .....	100
第三节	宁鸿彬的课堂减负增效策略 ——观宁鸿彬《人民解放军百万大军横渡长江》课堂实录有感 .....	106
第四节	李镇西的阅读动机激发策略 ——以《给女儿的信》的教学为例 .....	113
第五章	语文阅读教学中“教”的艺术 .....	119
第一节	教师修为和语文课堂之美 .....	119
第二节	语文阅读教学中教师“本我”的回归 .....	123
第三节	课堂教学中“教”的三重内涵 ——以钱梦龙的语文阅读教学为例 .....	128
第六章	语文高效课堂的理论反省与革新主张 .....	143
第一节	语文高效课堂的理论反省 .....	143
第二节	语文高效课堂的革新主张 .....	152
附	：“高效课堂”典型案例 .....	169
第七章	整本书阅读：阅读方法与实施路径 .....	183
第一节	课程改革重视整本书阅读 .....	183
第二节	读法：整本书阅读的重要教学内容 .....	185
第三节	指向“读法”学习的主要教学路径 .....	189
第四节	阅读任务单设计 .....	192
第五节	整本书阅读教学评价 .....	196



# 后现代主义课程观与语文阅读教学

## 第一节 后现代主义及其课程观

进入新世纪，我国第八次基础教育课程改革拉开了帷幕，至今已经持续深入推进了 21 年。这次课改，广泛调查研究现状，深入分析比较国际课改经验和策略，深受后现代主义思潮及建构主义学习理论影响，步伐之大、速度之快、难度之高，都是前七次改革所不可比拟的。<sup>[1]</sup>后现代主义及其教育观、课程观对中国教育的影响，受到社会各界高度关注。语文阅读教学如何应对后现代主义思潮的冲击、如何创新求变，同样是语文教育工作者无法回避的重要课题。

### 一、后现代主义产生的历史背景及理论趋向

#### （一）历史背景

众所周知，西方社会自 17 世纪工业革命以来，科学技术突飞猛进，由此所带来的社会经济的发展变化，极大地改善了人类的生存现状。“资产阶级在它的不到一百年的阶级统治中所创造的生产力，比过去一切世纪创造的全部生产力还要多，还要大。”<sup>[2]</sup>科学以前所未有的重要性深入人心。以技术理性为核心的科学方法随之成为包括人文艺术在内的各领域所尊崇的哲学方法，甚至是唯一的思维方法。

科学技术极大地解放了人类，但随着工业化的不断推进，其负面影响也日益明显：发达国家凭借经济和文化优势强施霸权；战争对人类的危害正一步步升级；人类对自然的掠夺使我们赖以生存的星球千疮百孔……科学理性主义也遭到质疑，以反现代、反传统、反理性、反真理为特征的后现代主义

思潮应运而生。

## （二）理论趋向

由于反现代性的具体主张各异、程度有别，后现代主义复杂纷呈，其众多的理论让人眼花缭乱。“后现代”概念本身只是表明了一种文化、社会、政治和哲学等发展的历史趋向性，而不是任何一个确定不变的理论。<sup>[3]</sup>后现代同“复杂性与多样性有着不解之缘”“后现代主义是人类有史以来最复杂的一种思潮”。<sup>[4]</sup>尽管如此，各种后现代主张在对现代性的反叛中，所表现出的一系列反基础主义、反本质主义和反表征主义的趋向性，却有共同之处。具体来说，有如下一些共同的理论趋向。

（1）反思与批判科学主义，提升非理性主义。科学主义是现代性的核心内容，后现代主义批判基础论、工具理性以及中心主义。后现代主义的代表李奥塔称：“我所谓的现代，指的是用元话语来使自身合法化的科学”，而“我将后现代定义为针对元叙事的怀疑态度”。<sup>[5]</sup>后现代对元叙事怀疑，即其对现代性怀疑、对科学主义怀疑，对一切合法性、真理性的东西进行批判和质疑，主张摧毁人们对元话语的信任感。这对于过分依赖自然科学、过分迷恋权威的传统思想无疑有警示作用。

20世纪中叶以来，高科技、传播式媒介爆炸式发展，资本主义经济动荡以及新的时空感、经验感等，促使后现代主义在科学上导向一种新的文化经验，以对抗那些元理论的理性经验。其本质在于，它将社会看作由无限多的生成意义的文化载体所构成。一切都是相对自主和自足的，都服从于它们各自的独特轨迹，都有其自身的有效条件。真理的标准依赖于具体的语境，因而从来没有一个稳定的、千古不变的真理。“解构”是后现代主义者经常使用的一个词语，要粉碎人们对绝对真理的信仰。“如果现实只是一种语言性的约定俗成，那么意义和知识都只能是相对的。”<sup>[6]</sup>后现代主义者认为“理性陨落”的同时，“非理性应该提升”，故强调直觉、顿悟、灵感、自由。它从根本上排除权威，认为人的存在是自由而开放的，理性和权威束缚了人的自由、人的思想。非理性主义批判理性所尊崇的实证主义，强调人应该由冷静的观察者、分析者转变为存在的参与者、关心者。

（2）倡导多视角、多元化的方法论，推崇对话。后现代主义抱着怀疑和愤世嫉俗的态度去看待世界，对文本甚至有意识地去“错解”或“错读”，而不是理性地建构和逻辑地抽取。如同韦伯等人所说：“一切关于现实的知识都来源于某个特定观察点，一切事实都是由人们建构起来的解释，一切单一视



角都是有限的，不完全的。”<sup>[7]</sup>后现代主义强调文本的多义性和解释的无限性，克服从单一理念出发观照世界的做法，宣称任何方法都有自身的局限性，提倡“认识论的无政府主义”，号召“怎样都行”，允许采用任何方法，容纳一切思想，摆脱僵化的形式理性，将人类从传统方法论中解放出来，从而建立一个开放的、多元的方法群落。

与这种开放的、多元化的方法论相适应，后现代主义强调对话。认为人应该重视语境体验，人更多的是作为交往的主体，作为一种文化和生物交融形式的语言主体。故此，后现代主义主张一种开放的、平等的对话。对话是解释者与解释者人际关系发生的过程，目的在于推翻居于中心地位的认识主体，倡导不同认识者之间的平等交往关系。对话中的对立面不是次要的，他们的个性和境况对于任何一个肯定的结论来说都是不可少的。后现代主义强调，若要让对话中的真理显露出来，对话就不应该受主谈者的主观武断影响。对话者应该时时省察自己，保持开放的心胸。好的对话者应该是一个不断推动我们去反思自我的人，应当不断推进对话的深入。

## 二、后现代主义课程观

后现代主义尽管派别林立，但大致以“建设性后现代主义”和“激进的后现代主义”为代表。后者又以福柯、德里达等哲学家为代表，强调否定一切、怀疑一切、摧毁一切，有虚无主义和悲观主义倾向，其思想先驱为海德格尔。前者以美国“后现代世界中心”主任、科学家大卫·格里芬以及哲学家罗蒂、霍伊等人为代表，在反对现代性的同时，积极寻求重建人与世界、人与人的关系，积极寻求重建一个美好的新世界。它在批判现代性的同时，力求超越它，使人们摆脱现代“机械的、科学化的、二元论的、家长式的、欧洲中心论的、人类中心论的、穷兵黩武的和还原的世界”<sup>[8]</sup>。同时认为世界是一个整体，我们不仅包含在他人中，而且包含在自然中，反对人类凌驾于自然之上。“若一事物保护生物群落的完整、稳定和美好，那它准是对的；反之必错。”<sup>[9]</sup>和激进后现代主义一样，建设性后现代主义努力为“偶然”“差异”“异端”甚至所谓的“荒谬”正名。大卫·格里芬就一再告诫人们，真正的荒谬与貌似荒谬之间是有区别的。<sup>[10]</sup>

后现代主义教育观深受建设性后现代主义影响。后现代课程观的代表小威廉姆·E·多尔称：“我非常感谢戴维（即大卫·格里芬）引导我步入后现代与过程思想。”<sup>[11]</sup>“他们（指大卫·格里芬等人）对我的思想具有形成性的影响。”<sup>[12]</sup>多尔并非只受建设性后现代主义影响，对批评的、激进后现代主义亦有偏爱，

认为二者应结合起来。“很遗憾，我的后现代主义观因其对后结构主义的兴趣，可能不为戴维喜欢[他称这一流派为“解构性的”（Deconstructive）]，但我相信怀特海过程思想[戴维称之为‘建设性的’（Constructive）后现代主义]需要与解构的后结构（Post-structural）思想相沟通。”<sup>[13]</sup>

后现代主义影响下的课程观主要有以下几个趋势。

### （一）教学由封闭走向开放

课程的后现代主义者认为，现代世界是一个崇尚科学理性主义的世界，是一个封闭的系统、一种确定性的宇宙，事物的联系和运转规律可以预测和控制。现代教育观正是以此作为自己学科发展的依据。事实证明，即使自然科学本身也并非一个完全封闭的系统。“生物学的模式、有机体作为开放系统的模式越来越开始取代 20 世纪前封闭的物理学模式。”<sup>[14]</sup>混沌学、分形理论已被自然科学界广泛关注。基于此，课程的后现代主义者认为，教学过程同样不必是线性的、可测量的以及可确定的，学生受教育前后的变化是通过相互作用、不平衡和平衡化而达成的，定律和确定性随之消失。转变、多重解释和可供选择的模式化成为学生理解和构建意义的基础。这一开放性的系统高度重视学生的自我体验，允许学生和他们的老师在会谈和对话中创造出比现有的封闭性课程结构所可能提供的更为复杂的学科秩序与结构。教师的角色不再是高高在上的传道者，而是学生学习过程中的合作者、帮助者，是学习者社区中一个平等的成员。在这个学习社区中，“没有人拥有真理而每个人都有权利要求被理解”<sup>[15]</sup>。学生的学习进程最终不是要达到一个固定的、早已预设好的目标，而是前所未有地重视“过程”，重视“过程”中的变化。“课程不再是跑道，而成为跑的过程自身。而学习则成为意义创造过程之中的探险。”<sup>[16]</sup>

### （二）后现代主义课程具有“四 R”特点

后现代主义的课程观具有丰富性（Rich）、回归性（Recursive）、关联性（Relational）和严密性（Rigorous）四个特点。丰富性指课程的深度、意义的层次、多种可能性或多重解释。课程应具有“适量”的不确定性、异常性、无效性、模糊性、不平衡性、耗散性与生动的经验<sup>[17]</sup>，课程需要干扰因素，而不是像过去那样每一个教学细节也得预先设计好。允许甚至鼓励学生提出自己的见解，这些见解应得到足够的尊重。回归性鼓励学生将自我体验与他

人交流，在对话中反思，在反思中甄别、修复与取舍。如多尔所言：“对话是回归的绝对必要条件：没有反思——由对话引起——回归就会变得肤浅而没有转变性，那将不是反思的回归，而只是重复。”<sup>[18]</sup>所谓关联性，是指不要如现代主义那样超越地方性、背景性，普遍地、抽象地以及孤立地看待事物。只有“当我们帮助他人和他们和我们的思维成果以及我们和其他人的思维成果之间进行协调之时，我们的教学行为才发生作用”<sup>[19]</sup>。教师不应以权威者的姿态向学生讲解，应当开展有意义的、相互作用的、参与性的对话。严密性被认为是四个标准中最重要，目的在于防止转变性课程落入“蔓延的相对主义”或感情用事的唯我论。严密性要求有目的地寻找不同的选择方案、关系和联系，并将这些方案、关系和联系进行组织，形成一个相对最佳的结果，课程目标的不确定性并不意味着任意性。

### （三）后现代主义教学法反对“以理性为中心”“以教师为中心”及“以学生为中心”，主张对话与交流，强调生活世界的整体性、人与世界应和谐相处

“以教师为中心”，意味着教师充当文化传统的传递者角色，而学生或儿童则扮演着被动的、驯服的接受者角色，学生的创造性才华被禁锢。文本和知识则成为固定的一成不变的课程体系，被当作真理永远讲述（后现代主义者不认为有永恒的真理存在。一切皆是在特定的时间、特定的地点因回答特定的问题的需要而产生的）。如此，师生之间缺乏真正的建设性的沟通与交流，儿童被成年人认为必然地存在缺陷并需要用成人的方式予以矫正。“以学生为中心”始于杜威。他提出著名的“儿童中心”说。这一具有浪漫主义色彩的教学法同样遭到后现代主义的批判，他们认为这种做法无疑是对儿童放任自流，从而使儿童无法获得大人身上具有的人生阅历的教益。儿童失去了向导，就会与纷纭复杂的大千世界隔绝开来。同时，它还极可能引发成人与儿童之间的代际战争，使儿童逐渐发觉成人简直是拦路虎，阻碍他们实现自己的计划和意愿。后现代主义教学法主张教师与学生展开真诚的对话，“跳起对话式舞蹈”<sup>[20]</sup>。这样一来，青少年不至于被抛弃，而教师在思想和行动上也不至于患上僵化症。后现代主义教育学强烈反对以理性为中心的教学法，反对用分析、归纳、概念、推理和逻辑主宰课堂，强调顿悟、灵感、直觉和解释的作用；认为课程并非概念、事实、数据的文化积淀，儿童并非只有“掌握”这些东西才能走上正道。现代世界由于被技术理性主宰，人际交往、沟通已

显得十分生疏与困难，最充分地“掌握”了当代规范的学生，在理想、道德、情操、社会良知方面恰恰最为短见。故教育的要义理应是教会人们怎样与世界共同生活，而不是按照人类的意志随意支配世界。“生活始终拥有其整合性，在我们就这个世界发话之前，该整合性就已经存在在那儿了。”<sup>[21]</sup>

### 注释：

- [1] 教育部基础教育司. 走进新课程[M]. 北京：北京师范大学出版社，2002.
- [2] 马克思，恩格斯. 共产党宣言[M]. 成仿吾，译. 北京：人民文学出版社，1978.
- [3] 郭贵春. 语境与后现代科学哲学的发展[M]. 北京：科学出版社，2002.
- [4] 王治河. 论后现代主义的三种形态[J]. 国外社会科学，1995（1）.
- [5] 余凯，徐辉. 后现代主义与当代教育思潮引论[J]. 比较教育研究，1997（6）.
- [6] 徐贲. 后现代价值观和文化相对论[J]. 世纪中国，2001（5）.
- [7] 张个利. 后现代主义与社会科学研究方法[J]. 社会科学研究，2001（4）.
- [8][10] [美] 大卫·格里芬. 后现代科学——科学魅力的再现[M]. 北京：中央编译出版社，1995.
- [11][19] [美] 小威廉姆·E. 多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇，译. 北京：教育科学出版社，2000.
- [20][21] [加] 大卫·杰弗里·史密斯. 全球化与后现代教育学[M]. 郭洋生，译. 北京：科学出版社，2000.

## 第二节 后现代主义课程观视域内的语文阅读教学

“后现代主义”作为一种复杂的社会文化思潮，自 20 世纪六七十年代产生以来，深刻影响了包括教育在内的社会各领域。后现代主义教育观以怀特海等人的过程思想为内核，教育理念由封闭走向开放，课程具有丰富性、回归性、关联性和严密性等特点，主张对话，反对以教师、学生或理性为中心。我国的语文教学，可以从后现代主义教育视野中获得不少有益启示。

### 一、语文课程应加强情感和审美教育

20世纪末，世界各国在人本主义和后现代主义思潮影响下掀起的新一轮课程改革，把道德价值观和审美鉴赏力作为语文教育的重要内容。美国加州语文课程标准明确提出，语文学习“能丰富人的心灵，培养负责的公民”。法国语文课程标准的宗旨之一是“使每个学生成为自觉、自治、负责任的公民”，并强调“给学生提供法国文化的要素”。我国近邻日本，亦“十分重视在语文教育中对学生进行心灵的启迪和高尚的人格与情操教育”。为了达到培养学生阅读审美能力的目标，法国语文课程标准强调“给文学作品以重要地位”“法国文学应是首选对象”。英国语文课程标准要求“让学生尽可能多地接触儿童文学”。<sup>[1]</sup>在美国，由四百多位著名教授、作家、史学家、新闻记者等文化界领导人，给美国中学生开出了三十部必读文学经典，以扭转人文学科学习下降的趋势。

语文作为一门基础学科，当然有其知识体系，但这并不意味着我们必须对系统知识作系统传授。知识不应是用来储存在学生头脑中以备考试所需的僵硬教条，应是发展学生个体的言语经验，形成言语活动能力的核心。它不是静态的、一成不变的，应是具有动态生成性和开放性的。<sup>[2]</sup>同时，知识教学不应是语文教学的全部内容。语文是工具学科，但同时也是人文学科，是我们对学生实施人文素质教育的最重要的手段之一。新课标明确指出：“工具性与人文性的统一，是语文课堂的基本特点。”“未来社会更崇尚对美的发现、追求和创造。语文具有重要的审美教育功能，高中语文课程应关注学生情感的发展，让学生受到美的熏陶，培养自觉的审美意识和高尚的审美情趣，培养审美感知和审美创造的能力。”<sup>[3]</sup>我们丝毫不能忽视语文作为人文学科的特点，较之数理化等学科，语文教学更有义务担当起实现情感态度与价值观的育人目标。王富仁甚至认为：“自然科学、社会科学诸多的课程抬起了中小学教育理性教育的一端，语文教学必须集中力量抬起情感教育这一端。”<sup>[4]</sup>这句话虽有过激之嫌，却能警醒深受工具理性主义之害的语文教育现状。情感和审美教育、人文素质的培育毫无疑问应是语文教育的重要内容，应扎扎实实落到实处。人文素质的培养是无法靠定型的思想观念的灌输来实现的，也无法靠条分缕析和标准答案来实现，只有让学生通过直观的、直感的、情感的、审美的方式，自主与文本对话、与作者对话，才能产生真正的共鸣，“任何解释者要想作出忠实于作者原意的解释，都得与那颗灵魂神交”<sup>[5]</sup>。我们的语文课堂，还未能引导学生与文章作者进行“灵魂神交”。

## 二、语文课堂应开放而有活力

长期以来，语文课堂是一个封闭的所在。它拒绝与社会生活发生广泛的联系，一个学期六七个单元二三十篇短文几乎成为语文学习的全部。学生直至高中毕业，学习语文十几年，多数人却说不出一段逻辑清楚的话，写不出一篇语言通畅的文，成为吕叔湘先生所说的“咄咄怪事”！<sup>[6]</sup>

语文课堂的封闭性是整个基础教育封闭性的一个缩影，是现代主义教育观指导下的结果，是过于强调二元世界、预测和控制、逻辑和推理的结果。封闭性教学显然已步入死胡同。语文教学较之其他诸多学科，更应是开放而充满活力的。

要实现语文课堂的开放性，应当有“大语文”观念。生活其实无处不充满“语文”，因为人与人的交流（不管是口头的还是书面的）无时不在、无处不在。充满活力的语言往往来自生活世界，而不是来自作家的冥思苦想。优秀的作家擅长将有生命力的原生态的语言润色加工，但不会漠视它的存在。大卫·杰弗里·史密斯亦说：“只有等我们不再从工具的意义上去对待语言，而是简单、直接地注意生活中语言的运用这一问题，语言才会完整。”<sup>[7]</sup>因此，学习语文，如果不向生活中的语言讨教，我们便很难说选准了学习的方向。同时，现代社会中人们对各种信息的摄取，主要通过网络、报刊、电视等媒体，语言文字成为信息获取的主要桥梁。有心人会在获取信息的同时注意积累相应的语言知识，从词汇的积累、语法修辞到谋篇布局，久而久之，即使他没有读过多少语文课本上的文章，即使他说不出几个语文学科的名词术语，他也能形成良好的语文素养，这是为什么？因为他将语文课堂放在了生活中——一个对他来说或许更有吸引力的地方，生活就是他学习语言文学最好的老师。所以，我们要让学生明白一个道理：语文课不只在学校里、在狭小的教室里，也在生活当中；语文素养不只是语文老师能给我们、语文教材能给我们，生活也能给我们。学习语文的关键是做一个有心人，一个有心积累，时时向老师同学、教材书刊及生活讨教的人。有了“大语文”的观念后，就要用联系的观点，将语文小课堂所学与生活大课堂所学联系起来看待，尤其是语文小课堂应该具有海纳百川的气度，时时扣住现实生活展开，使学生不至于与现实生活隔绝而生活在所谓的象牙塔内，毫无生命的张力。不少老师尝试的与生活实际相联系的口头作文、读报活动、读书报告会等就颇受学生喜爱。

语文课堂的开放性还要求对问题的解决持开放的态度。后现代主义教育家反对以线性的、统一的、可测量的、可确定的观点去解决问题，认为转变、多重解释以及可供选择的模式化理应承担成为理解和建构意义的基础。正如多尔所言：“如果现代主义将‘思想’视为‘是’什么的隐含表现，后现代主义则将其视为一个及物动词：‘可能是’什么。”<sup>[8]</sup>大卫亦说：“假如教师认为课程

是一件产生于既定的逻辑前提，指向于既定的逻辑结论发展的既定商品，而教学就是将它付诸实施的行为的话，那么，作为以真理为归宿的教学的生机便遭到阻滞。在这个过程中，教学本身沦为某种形式的程序操纵，教师的存在无须与学生的存在，与作为某种开放的、可解释的、能够引向可能的未来的东西的课程之间进行真正的际遇。”<sup>[9]</sup>这样的封闭性教学，必然扼杀学生的创新思维。“学校不是工厂，学生不是产品；工厂生产出标准化的产品，是其生产的成功；而学校若培养出模式化的‘人才’，却是教育的失败！”<sup>[10]</sup>语文教育较之其他学科，更应摒弃模式化、车间化的封闭教学，更应尊重学生的主体感受、主体认知。

语言是人类交流所需的符号，是人类的主观创造。既是人的主观创造，它就必然带有个性色彩，带有某种不确定性。尤其是文学语言，一个重要字词的意义往往很难从字典词典上得到准确的答案，因为它已融入作者的主观感情，是运用了该字词的意蕴更为丰富的联想意义而不是直接意义，这样的联想意义因人而异。譬如宋祁名句：红杏枝头春意闹。“闹”字在此处的意味绝不是字典能向我们讲清楚的。它需要读者调动自己的文化积累、生活积累，慢慢去品味、体察，方能明了其妙处。《庄子·秋水》写过一著名的故事：

庄子与惠子游于濠梁之上。庄子曰：“鲦鱼出游从容，是鱼之乐也。”惠子曰：“子非鱼，安知鱼之乐？”庄子曰：“子非我，安知我不知鱼之乐？”惠子曰：“我非子，固不知子矣；子，固非鱼也，子之不知鱼之乐，全矣。”庄子曰：“请循其本。子曰‘汝安知鱼乐’云者，既已知吾知之，而问我；我知之濠上也。”

在这里，鱼之乐、庄子与惠子所言之乐，有不尽相同的内涵。要理解这段文字之“乐”，靠查字典词典恐怕是难以达到庄子“得意忘言”的境界的，是难以达到读者与文本、与作者的真正沟通与情感的共鸣的。文学作品有较多模糊语言，这本身就给读者的多元理解提供了开放的空间，所谓“一千个读者就有一千个哈姆雷特”的认识，也是基于这样的一个前提。语文是人类思维的载体，人类的思维、意识活动“如同自然界一样，不是像一台理性的、可预测的，朝着固态和恒态运作的机器”<sup>[11]</sup>。一个人的思维活动总是与他的文化背景、生活环境、个人秉性相关联，故语言也必然是个体的文化背景、生活环境、个人秉性影响之下的产物，也必然存在极鲜明的个性色彩和复杂性、不确定性。这种反映特定文化背景、生活环境的充满个性色彩的语言便注定与纯理性、纯技术性相对立，从而使解读活动只能成为一种探究、解释

而非认定与判断。同时，由于不同的阅读者各自的生活环境、文化背景不尽相同，因此他们对文本的理解也是各有千秋的。钱锺书对此的论述颇为中肯：“人之嗜好，各有所偏。好咏歌者，则论诗当如乐；好雕绘者，则论诗当如画；好理趣者，则论诗当见道；好性灵者，则论诗当言志；好于象外得悬解者，则谓诗当如羚羊挂角，香象渡河。”<sup>[12]</sup>由此可见，在二元世界里去解读文本，尤其是解读文学语言，是一种欠妥的做法。

语文课堂的开放性，还要求教师应具有开放的胸襟。“自我若想在真正成熟的意义上完整，就得对他人持完全开放的态度，而不能自我封闭于预先确定的例如‘教师’之类的身份里。自我理解的真正提高是四重行为的不断递进：向他人开放；与他人交流；某种包含自我更新意味的自我反省；重新与他人交流。”<sup>[13]</sup>雅斯贝尔斯亦说：“人与人的交往是双方（我与你）的对话的敞亮，这种我与你的关系是人类历史文化的核心，可以说，任何中断这种我与你的对话关系，均使人类萎缩。”<sup>[14]</sup>作为教学情景的对话，要求师生敞开各自的精神世界，互相倾听、吸引、包容与接纳。开放性要求教师走下高高在上的讲台，以民主、平等、自由的姿态深入人心，成为学习活动中的“平等中的首席”<sup>[15]</sup>，尊重学生人格，尊重他们的每一次努力，给学生的思考营造一种宽松和谐的氛围。要求教师反思“我理解我现在是什么的那一切，必然包括我不是的那一切——我为了成为现在的我而否认，拒绝或忽视的一切”<sup>[16]</sup>。这为教师本人所否认、拒绝或忽视的一切，可能为他人所肯定。因此，教师应该有听取意见并反思自己的理解的耐心和勇气，使课堂走入真正平等的对话之中，在“奇文共欣赏，疑义相与析”的和谐氛围里感知语言、锻炼思维、熏陶情感，而不是制造出紧张的气氛使学生噤若寒蝉、思维受阻。

### 三、语文学习，过程是关键

笔者自己曾上过这样一堂公开课，课文是汪曾祺的《胡同文化》。在探讨胡同文化内涵时，通过教师的帮带作用，学生各抒己见，基本理出了胡同文化的几大特征，并最后归结到胡同文化的本质是一种封闭文化。几天后，单元测验检测学生对这一问题的理解时，学生却很难完整地将问题阐述清楚，挂一漏万甚至找不着北。这不得不让我反思问题的症结到底在哪儿。表面上，课堂热热闹闹，结论清清楚楚，并用了多媒体展示结果。后来我发现，问题正是出在过分强调了结果而忽视了学生认识、理解问题的过程。教师为上好这节课，反复阅读课文、反复思考，并参考相应的教辅资料。加上本身较学生更成熟的思维、更丰富的阅读经验、更敏锐的洞察力，教师觉得解决这样



的问题轻而易举，学生没有理由产生阅读障碍。但教师给予学生的思考时间只有短短的几分钟，且学生除了课本外，手头无参考资料，阅读经验本就不如教师丰富。显然，教师和学生对同一问题的解读活动，是极不平等的。教师备课充分注重过程，学生的学习却只重结论，学生无法充分感知课文。学生在感知课文的过程中出现与结论相游离的倾向时，又有教师及时纠偏，导致问题的解决最后演变成了学生对教师、对公开课课堂气氛的讨好和迎合，成了对教师想说而又故意不说的结论的猜测，学生的学习主体地位被剥夺，学习过程被漠视。

后现代主义教育观认为，课程的学习者需要对所研究的材料有足够的理解，并有足够的信心既能解决、解释、分析和表达所呈现的材料，又能以富有想象力的和离奇的方式与那些材料游戏。<sup>[17]</sup>显然，前文所说的公开课正是忽略了给予学习者以足够的理解过程，“与材料游戏”的过程，最终导致教学效果不理想。在课堂教学中，我们常常可以听见教师这样议论：一个问题我们反反复复强调，学生却反反复复地错解。究其原因，恐怕也和上面所讲的公开课情形类似。那就是只重视结论，未充分关注学生学习的状态、学习的过程。李秉德先生曾说：“学习一门学科，即令在有教师讲授的情形下，究竟个人得益多少，在很大程度上还是要看本人努力自学的情况如何。”<sup>[18]</sup>不少教师往往夸大了讲授的作用，忽略了学生的自主学习过程的决定性作用。《红楼梦》里黛玉教香菱学诗，黛玉这位“语文教师”的讲授提纲挈领，片言只语，把重点放在敦促香菱“细心揣摩透熟”“五言律一百首”“然后再读一百二十首老杜的七言律，次之再李青莲的七言绝句读一二百首；肚子里先有了这三个人做了底子，然后再把陶渊明、应、刘、谢、阮、庾、鲍等人的一看”。可见，学生要学有所成，得取决于自身学的过程，而不在于老师怎样手把手苦口婆心地教授。吕叔湘先生早就说过：“少数语文水平较高的学生，你要问他的经验，异口同声地说得益于课外看书。”<sup>[19]</sup>为什么一篇好文章放在课堂上学习对学生的吸引力有时反不如学生自行阅读它的吸引力强，出现“课内的海明威没有课外的海明威精彩”<sup>[20]</sup>的奇怪现象？恐怕也在于有的课堂教学在某种程度上剥夺了学生自主学习的过程。譬如一粒糖，只见到它被别人衔在嘴里，被别人说甜，至于怎么个甜法，自己因没有机会品尝而无法体会。

在学习过程中，新的知识若不能和学生的旧的经验发生联系，便很难使学生对意义产生同化和顺应。即使学生对新知最后予以接受，也带有某种被迫的性质。因此，忽视学习者在学习过程中的感受，对学习者的学习过程不

给予充分的关注，很难说是真正意义上的教学。教学理应是师生双方就某一问题进行探讨时交互作用的过程。在这个过程中，教师非但不会苛求学生接受教师的权威，相反，他会鼓励学生“延缓对那一权威的不信任，与教师共同参与探究，探究学生所正在体验的一切。教师同意帮助学生理解所给建议的意义，乐于面对学生提出的质疑，并与学生一起共同反思每个人所获得的心照不宣的理解”<sup>[21]</sup>。“课程不再是跑道，而成为跑的过程自身。”<sup>[22]</sup>这个“过程不是被动接纳信息、容装信息，而是主动地作用信息、加工信息。学习必须学习者主动参与，思维是自己的思维，别人无法代替”<sup>[23]</sup>。在这个过程中，终点或者说结论的重要性已退居其次，而跑的过程或者说探究问题的过程则成为“迷人的想象的王国”<sup>[24]</sup>。真理并不为某个人所掌握，对问题的探讨做出了努力的每个人都有权利要求被理解和尊重。

有学者指出，从学生接受教师所教的内容来看，他既“参与”了能动的认识活动，又积极“参与”了认知客体的实践。在教师讲授时，他听了，并且听懂了、理解了，他对教师所讲内容“同化”和“顺应”了，也是能体现学生主体自我建构意义的学习过程的。<sup>[25]</sup>我们认为，这一学习过程是以理解和接受授者的思想观念为内核的，学生并未就问题独立自主地提出自己的设想，学生的创造思维未得到尊重、鼓励、反思和发展。如果教师讲授之前能创造条件让学生充分思考，自主设计，然后师生展开讨论，进行思维的碰撞、观点的交锋，这样的学习过程更有意义。有人会因此担心学习者所获知识会更少，缺乏系统性、完整性。我们认为，奉送给学习者知识财富的重要性，远不如教会学生怎样打开知识财富的大门并按自己的需求进行合理选择以及创造新的财富，从而推动人类文明。作为教育者，我们首先要关注的是学习者认知世界、创造文明的思维品质的形成，我们应该创设情境，努力去培育学习者良好的思维品质。后现代主义教育观和建构主义的学习理论一样，都十分重视学习情境的创设。就非智力性学习情境而言，学习情境的创设并非难事，相互悦纳、宽松和谐的对话环境，协作开放、民主自由的课堂气氛就是核心。<sup>[26]</sup>有了这样的学习情境，我们不担心学习者创新思维的火花迸发不出来，学习过程不会成为一个“迷人的想象王国”。

在语文课堂上，我们还可以见到这样的现象：教师以赶进度为名，向学生强行施教。如此一来，教师心中的结倒是解了，学生却因此增加了新的结——不能明白未及消化的结。这样就完全忽视了主体性参与。教师教学，“倾筐倒篋容易，画龙点睛艰难”<sup>[27]</sup>。或许正因为如此，“过程与方法”才会被空前关注，成为新课标努力要实现的新时期高中语文教育的“三维目标”之一。教学的要义在于调动起学生自主探究的学习兴趣，在于学的过程，而非授的过

程、单一传输的过程。如果只是像传达文件精神一样去教语文，必然丧失语文学学习最本质的特征——感知语言，并与作者进行灵魂上的交流与沟通。有经验的教师面对学生时，不是急着按学校或学科的教学进度去施教，而是首先端正学生对学习活动的认识，端正其学习态度，培养其自主探究的意识，打消学生对教师的依赖心理、权威崇拜。这样的教师深知课堂不仅是教师的课堂，更是学生的课堂。学生有权利对问题作出自己的判断，并以对话的形式进行交流和反思，从而得到一个相对合理的解释。教师不会以权威者的姿态告知学生字音怎么念、字形怎么写、句子怎样理解、文意怎样把握。他会让学生自己动手查字典词典，自己结合语境揣摩甚至大胆猜测句意，自己去尝试走进作者的情感世界，然后展开师生之间、生生之间、师生与文本之间的坦诚对话，从而实现文本理解的丰富性、包容性与深刻性。

### 四、文本和经验结合，应成为语文教学的常态

小威廉姆·E·多尔在谈到语文课程的丰富性时说：“语言——包括阅读、写作、文学和口头交流——侧重（但不是排外地侧重）通过隐喻、神话和记叙的解释来发展其丰富性。也就是说要将语文放在诠释的框架之中。”又说：“作为教师，我们不能，的确不能，直接传递信息，相反，当我们帮助他人和他们和我们的思维成果以及我们和其他人的思维成果之间进行协调之时，我们的教学才发生作用。”<sup>[28]</sup>要使学习者对文本、对语言作出自己的阐释，在他人、教师和作者面前展开思维的碰撞，必须以学习者的生活经验、文化背景为基础，此即后现代主义课程观所力倡的课程的“关联性”。“人能够清晰地理解的是他们经验之内的东西，至少也必须是能用经验，经历来阐释的东西。”作为教师，应该“把儿童现有的知识经验作为新知识的生长点，引导儿童从原有的知识经验生长出新的知识经验”<sup>[29]</sup>。大卫亦说：“从最广泛的意义上讲，后现代教学法指的是教会学生如何将自己的生活经历置于更全面的文化背景中去解读。”<sup>[30]</sup>就学习者而言，应该努力做到“从任何一个文本中读出我自己的生活，看出我在其中或其外的处境”<sup>[31]</sup>。

但在我们的语文教学中，往往重文本轻经验，或重经验轻文本。重文本的教师唯书本学习是务，不敢逾雷池半步，课堂环节环环相扣，容不得课堂干扰和自组织存在，语文学学习被简单地理解为是对作家文章技巧、思想感情的接收，文本是“必须遵从的材料”。重经验的教师往往放开文本，让学生天南海北泛泛而谈，就是不让学学生浸淫于语言文字当中。两种做法都很极端。

文章的学习离不开学习主体的经验，否则很难对文章产生认同感；同样也离不开文本自身，否则所有的思考都是无源之水、无本之木。文本与经验的结合，应成为语文教、学的常态。

文章是作者的个人行为，文章的生成是写作者个人对人生世相的观照，是写作者文化背景的折射。小至个人之间，大至国家民族之间，都既有共性，亦有个性。作为人类思想之载体的语言文字，当然也反映了这样的共性与个性。高中语文第二册所选钱锺书散文《读〈伊索寓言〉》有一句话，是解读全文的关键：

我认为寓言要不得，因为它把纯朴的小孩教得愈简单了，愈幼稚了，以为人事里是非的分别，善恶的果报，也像在禽兽中间一样公平清楚，长大了就处处碰壁上当。

这句话发人之所未发，认为寓言教人以简单、幼稚，故“要不得”。作者的“一孔之见”有其立论的现实依据，但寓言故事是否因此就可以消失于此世界？恐怕不同的读者会做出不一样的阐释。教师的作用就在于引导学习者结合自己的人生经历，与作者展开对话，做出属于自己的价值判断和价值取向，断不可妄下所谓真理式的“定论”。有效教学的一大特征便是“通过联系学生的生活实际和经验背景，帮助学生达到更复杂水平的理解”<sup>[32]</sup>。阅读一篇文章，我们通过作者的语言感知共性，从而与作者的精神世界息息相通，产生共鸣。同时，我们也通过作者的语言，感知他与我们个人的生活经验迥异的内容，我们或为其高明于我们而折服，或为其深奥费解而迷惑，或为其对世界的认知背离自己的文化背景而摒弃。因此，解读文章，通常不应只有一种结果，每一个读者都应在自己的文化背景下作出自己的阐释。这些阐释之间是相交的关系，不应是简单的等同。

教师作为学习社区中“平等中的首席”，不以权威自居的同时，有责任设法在文本和学生经验二者之间搭建起沟通的桥梁，体现出“首席”的作用。《在马克思墓前的讲话》一文，恩格斯将马克思的辞世说成是“睡着了，但已经是永远地睡着了”。在这里，“睡着了”用来隐指马克思与世长辞，用的是讳饰的手法，如果不联系学生的经验，仅据文讲义的话，学生便很难理解这里“睡着了”三字所表达出的恩格斯对战友的崇敬与战友逝世的沉痛心理。学生的经验告诉他，对与己无关的人的去世，人们往往直言不讳；对与己感情笃深的人的去世，人们往往不愿直言“死”字。学生的经验一旦被教师激活，他便能很快理解此刻作者的感情，从而与作者达成认识上的默契。笔者曾听

过一堂教学孙犁散文《黄鹂》的公开课。师生在充分品读了孙犁散文语言美，体味了作者特定年代的特殊感情的基础上，有学生就孙犁“一切事物都有它的极致”的观点的普适性提出疑问。此际，教师应及时搭建起文本与学生经验沟通的桥梁。一石激起千层浪，同学们纷纷以自己的知识积淀为背景，展开了热烈的论争，使对文章的学习超越了简单的接受吸收，对文章的理解达到了空前的深刻透彻，避免了将课堂变成“给予学生必要的时间以掌握呈现的材料，达到某种预定的熟练程度”<sup>[33]</sup>的老套路，充分体现了课堂的不可预测性、创造性，真正唤醒了学生经验、激活了学生思维。“文本被当作是需要修改而不是必须遵从的材料。”<sup>[34]</sup>

中学生为年龄和生活圈子所囿，社会经验、生活积累较为欠缺，而语文课本上的文章又多是由社会阅历非常丰富、人生认识非常深刻的文章大家之手。作者与学习者的鸿沟似乎异常明显，因此，要深入理解一篇优秀的文章似乎颇难。其实，语文学习，即使无法调动起学生自身的生活经验，也能够为其创设一个相对逼真的情景，从而与作者达成默契。如《包身工》一文首段写包身工起床的情景，当学生读到“在离开别人头部不到一尺的马桶上很响地小便”一句时，可能有同学会情不自禁地笑起来。他读懂了这句话的字面意义，却未读出这句话后的无限辛酸——包身工长期被压迫，被奴役，已经无尊严可言，而且是女性！这时教师若是一番说教，于事无补。不妨趁机将现实生活引入课堂：或许有同学有过打工的辛酸经历，或许有左邻右舍打工的坎坷遭遇，或许见过电视纪录片的相关报道，或许亲自做过一些调查研究等。不妨让学生畅所欲言，以便将课堂气氛营造到类似的情景当中，从而使发笑者也恍若临其境。这样一来，他就能理解这话背后的沉重了。

鲁迅先生杂文犀利而幽默，“嬉笑怒骂皆成文章”，很少见到其杂文不影射人的。于是有同学就会误以为鲁迅的本事就是骂人，好人坏人他概不放过。这种认识完全忽视了其行文的社会背景，而这样的社会背景又离学生的生活较远。符号论美学认为，作家的创作，是见诸文字符号的“本文”和“本文”所产生的现实背景等的结合。“对于距离当今时代久远的作品，对于隐晦曲折，含而不露的作品，尤其要结合‘非本文’中的时代背景及作者的世界观、艺术观来思考‘本文’的含义。”<sup>[35]</sup>因此，我们学鲁迅杂文，必不可少的一环便是先了解其行文背景，其目的和意义也就在于使学生不至于用今天的生活经验去解释历史。学生无法重新走进历史，形成真实的经验，但教师可以让学

生仿佛置身于具体的历史背景中去解读文章，剖析作者的思想。

教师在致力于使语文学学习做到文本与经验结合之时，应注意首先了解学生。就学生而言，有的经验他乐于被提及，有的经验则羞于启齿。作为教师，首先是尊重学生，尊重人与人之间的生活环境的差异乃至文化背景的差异，不能口无遮拦，否则容易产生师生间的对立。正如大卫所言：“作为教师，不了解学生的故事，便不能深入学生的心灵并有效地教学生，正如不对自己的故事进行长期的、困难的、常常是可怕的解构，就听不进别人的故事一样。”<sup>[36]</sup>我们往往习惯于以自己的处世哲学指东道西，而忘了正是我们的言行可能导致师生的对立。善于倾听别人的意见，顾及别人的感受，是营造和谐愉快的课堂气氛的重要前提。

### 注释：

- [1] 雷实. 国外母语课程标准的基本理念[J]. 语文建设(小), 2001(10).
- [2][36] 王云峰, 汪海龙. 语文知识观的反思与重构[J]. 语文建设, 2002(8).
- [3] 傅炳照. 语文新课程的知识观[J]. 语文建设, 2002(9).
- [4] 普通高中语文课程标准[M]. 北京: 人民教育出版社, 2003.
- [5] 王富仁. “大语文”与“小语文”[J]. 现代语文, 2002(7).
- [6] [加]大卫·杰弗里·史密斯著. 全球化与后现代教育学[M]. 郭洋生, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- [8][10] 吕叔湘. 当前语文教学中的两个迫切的问题[N]. 人民日报, 1978-03-16.
- [9][17][21][22][24][28][35] [美]小威廉姆·E. 多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- [11] 李镇西. 民主科学个性——语文素质教育思考 // 顾黄初李杏保. 二十世纪前期中语文教育论集[C]. 成都: 四川教育出版社, 1991.
- [14] 钱钟书. 谈艺录[M]. 北京: 中华书局, 1984.
- [15] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进, 译. 北京: 三联书店, 1991.
- [18] 李秉德. 李秉德教育文选[M]. 北京: 教育科学出版社, 1997.
- [20] 张超. 自主式阅读: 阅读的返璞归真[J]. 山东教育, 2002(7).
- [23][25] 孙喜亭. 从“实践”观点对“教学活动”的解读[J]. 教育科学研究, 2002(11).
- [26] 杨四耕. 自主课堂的要义与操作[J]. 教育理论与实践, 2002(10).

## 第一章 后现代主义课程观与语文阅读教学

- [27] 叶圣陶. 大力研究语文教学,尽快改进语文教学[J]. 中国语文,1978.
- [29] 邓方. 建构主义与语文教育[J]. 语文教学与研究, 2002(1).
- [31] 韩艳梅. 管窥当前台湾语文课程发展[J]. 辽宁师范大学学报, 2002(5).
- [32] 肖川. 新课程与学习方式变革[N]. 中国教育报, 2002-06-01.
- [34] 刘永康. 语文教学探赜索隐[M]. 成都: 成都科技大学出版社, 1995.

### 第三节 后现代主义课程观指导语文阅读教学应避免的认识误区

#### 一、高扬人文精神并不以埋葬理性精神为代价

毫无疑问，语文不是一门纯粹的工具学科，而有人文的内涵。如同钱中文教授所说，张扬人文精神是语文教学的应有之义。通过鉴赏学习大量的文学作品，培养学生对真善美的识辨能力，使其有血性和良心，有同情心和怜悯心，充满真挚的人性的品格，应是语文教育工作者努力的方向。<sup>[1]</sup>否则，“有知识而无良心，便是灵魂的死亡”（拉伯雷）。《普通高中语文课程标准》（以下简称《新课标》）亦指出：“未来社会更崇尚对美的发现、追求和创造。语文具有重要的审美教育功能。”<sup>[2]</sup>

但问题是，我们在高举人文精神大旗的同时，是否应扬弃理性精神，将其从语文教学中彻底清除？我们认为，加强人文教育的同时，理性精神不能丢，二者并不必然对立或水火不容。“理性是作为与情、意相区别的‘知’的活动，是人类所特有的通过概念、逻辑把握对象的普遍本质和规律的思维能力。”“是超越感性的直接性来把握抽象普遍性的倾向。”<sup>[3]</sup>理性精神的实质正是以此为基础，“追求真理、实现价值的统一”<sup>[4]</sup>。扈中平教授认为，教育活动的主观性、价值性、难以重复性及复杂性是教育的人文性存在的理由，而教育活动的客观性、必然性与普遍性又决定了教育有科学性。<sup>[5]</sup>而科学性是要靠理性、理性精神来实现的。作为教育活动之一的语文教学，理所当然具有这二性，理所当然要体现理性精神。

今天的语文课堂较以往更和谐、更开放、更民主、更有人情味，这是不争的事实，但突出的问题也不少：其一，对文章语言的咀嚼、思想的探讨不够深入，老师回避谈学生的不足，课堂在你对我对他亦对的简单肯定中进行，出现“散乱的活跃”。其二，学生的讨论多是感性认识，片言只语，不能有理有据、思路清晰地阐述观点，逻辑思维欠缺。其三，书面表达能力差，能写感性文字、无法写议论文字的现象较普遍，对事物的认知和洞察力薄弱。其四，旨在提高学生语文素养的“双基”训练不够。在高中学生的作文里，字迹潦草，错别字成打，半篇文字见不到一个标点符号，逻辑紊乱，不讲基本语法规范的现象比比皆是。我们认为，这种现象的出现，和我们一味强调人



文精神，以及有意无意地贬抑理性精神有极大的关系。我们把高扬人文精神作为对工具理性主义思想的一个反动是十分必要的，但若把人文精神当作语文教学的全部内容，也是十分有害的。语文教育还担负着使学生说话、作文符合基本语法规范，培养学生逻辑思维能力，让学生说话作文都能讲逻辑的重任。这也就是语文的交际功能，语文的工具性。有学者甚至认为：“某种意义上，‘逻辑性’比‘文学性’是更为基本的要求。要让每一个高中毕业了的的学生都对文学有良好的欣赏能力和强烈的兴趣，其实不大可能，也不必把这一点作为必达的目标。然而让每一个领到了高中毕业证书的学生都具有基本的逻辑思维能力，都能够说出基本符合逻辑的话、写出基本符合逻辑的文章，却是中小学教育应该做到的。”<sup>[6]</sup>学生逻辑思维能力的形成，靠的就是理性精神。语文教学应实实在在地体现出理性精神。理性主义与理性精神有天壤之别，“理性主义视单纯的知识 and 理性作为历史进步的动因，强调理性地选择采用一切最有效达到目的的手段，注重功用、利益、效率、成功”<sup>[7]</sup>。正因为如此，它成为现代社会种种社会问题的总根源，用以指导语文教学，必然扼杀语文的人文内涵和审美功能，扼杀学生的个性特点和创造才能。但我们不能因此就否定理性精神“对人类历史发展的本体论与方法论意义，无视其给人类带来的巨大的进步”<sup>[8]</sup>。正如不能因为拜金主义的粗俗而否定金钱在经济生活中的作用一样，我们绝不能因为语文教育曾受工具理性主义支配就否定理性精神、科学态度，否则便是矫枉过正、因噎废食。

我们经常强调学习方式要变革，课堂要体现学生的主体意识，要努力培育学生的创新精神，但如果学生没有形成良好的分析概括事物的能力，没有掌握基本的逻辑推理方法，学生的自主、合作、探究又从何入手？即便是以反理性著称的后现代主义课程观，也依然无法否定理性精神的方法论意义。“除了逻辑的、分析的、科学的思想方式，还有另外一种可与之互为补充的方式——隐喻的、指叙的、诠释的方式……我们当然既需要创造性想象也需要逻辑界定。……通过隐喻和逻辑的相互作用，生活成为活生生的、被体验的和被发展的。作为教师，我们需要将这种相互作用引入课程建构之中。”<sup>[9]</sup>在这里，理性精神和人文精神“互为补充”“相互作用”。我们不能因为张扬了人文精神，就扬弃理性精神，二者完全能够也应该共生在语文教学之中。因此，那种把与社会生活紧密相关的论说文打入冷宫的做法，值得反思。论说文是培养学生理性精神的最好形式，是学生认识、剖析社会人生的有效途径，是形成学生健全人格的重要环节。如果我们的学生高中阶段依然只能简单地记人叙事，写一些自己小时候的事、身边朋友的事、老师父母的事，或只能写一些朦胧诗、伤感文，而无法用较成熟的笔触去剖析社会人生、洞察世相百

态，无法理性地思考生命存在的价值和意义。我们是不是同样可以说，这是一种人文精神的流失呢？我们表面上举起了人文精神的大旗，实际上却把人文精神和理性精神都葬送了。

即便是文学作品的学习，也不是仅仅靠整体阅读、靠顿悟和直觉就能完成的。文学作品的学习，依然离不开理性精神。我们常常以“一千个读者就有一千个哈姆雷特”去教导学生自主阅读、读出个性。但无论怎样理解它，都有一个基本的社会价值尺度去规范和约束学生的阅读，学生的理解不可能绝对自由、随心所欲，就像写作者不可能绝对自由、随心所欲一样。文学作品“在把握生活的眼光上首先要求贯注现代的理性精神和人文精神，它的属性应是民主的、科学的、大众的、文化的组成部分”<sup>[10]</sup>。要体现“对人的尊重，对‘国民性’的反思，对民族复兴的热望，对现代文明的呼唤”<sup>[11]</sup>。可以说，优秀的文学作品绝不是靠纯感性就能写就的，必然渗透了作家的理性思索。

文学作品的语言，由于模糊语言相对较多，给学生对作品的多元理解带来了空间。但一般而言，即便是文学作品，也还是有相对清晰的行文思路和相对规范的遣词造句的。把握作者的基本词句和行文思路，以此为基础理解并赏析文章，既体现了理性精神，也张扬了人文精神；既体现了阅读共性，也尊重了阅读个性。那种一提分析概括文意就撇嘴，那种打着“尊重学生独特感受”的旗号，不分好坏，一律认可的阅读教学法，只会带给学生一团迷雾。小威廉姆·E·多尔所提出的“没有人拥有真理而每个人都有权利要求被理解”的后现代宣言曾被许多人误解，以为人人都是“上帝”，都是肯定、称颂的对象。其实，在多尔主张的后现代主义课程观的丰富性（Rich）、回归性（Recursive）、关联性（Relational）和严密性（Rigorous）四个特点中，“严密性是四个标准中最重要，它防止转变性课程落入‘蔓延的相对主义’或感情用事的唯我论”<sup>[12]</sup>。后现代主义课程观的另一位代表大卫亦说：“一味接受差异，只能产生人与人之间更深的隔绝，让大家陷入各自的差异之中。”<sup>[13]</sup>由此我们不难发现，文本理解一方面要张扬人文精神，另一方面也要贯注科学态度，不能一任性子、率意为之。文本理解是无法扬弃理性精神而走一条纯粹个人主义的道路的。

中学语文作为一门基础学科，有相对稳定的知识系统。有人从张扬人文精神、培养学生审美能力的角度出发，提出语文课大可不必讲知识。在他们的眼里，语文“双基”训练禁锢了学生思维，使学生成为只会做题的机器。的确，在过去较长时间内，大量以夯实学生基础知识、提高学生基本技能为目的的训练使学生丧失了学习语文的兴趣，丧失了对文学的兴趣。但我们认

为，问题并不出在“双基”本身，而是中高考对语文考试的导向，使“双基”训练演变成了应试训练。即便在《新课标》里面，语文科要实现的三维目标，首先也是“知识和能力”目标。掌握语文基础知识、形成基本技能是学生深入学习语言文学的前提。“如果没有扎实的基础知识和基本技能，没有严格的‘专业训练’和理性思维的培养，可持续的、规模性创新是不可能的。”<sup>[14]</sup>当然，双基训练必须剔除繁、难、偏、旧的东西，必须坚持有用原则而不能受中高考左右。也有人认为，语文知识完全可以放手让学生通过对文本的体验与感受获得，我们的古人学习语言文学即走此路。如果真是这样，那无疑是将中学语文教学引入了神秘主义的泥潭，语文教学完全成了信马由缰的教学。在现代信息社会，学生要学的东西太多，已无法像古人那样把大量时间投入到语文学习中。学校存在的意义，其中很重要的一点，便是给求学者以求学的捷径。“费比较小的工夫承受我的知识之全部或一部，同时腾出别的工夫又去发明新知识。”<sup>[15]</sup>如果语文学习的全部目的就在于让学生自己去感悟、体验、直觉，而不总结出科学的、高效的学习语言文学的方法，那无疑会将语文教学带入死胡同。它非但不能较快地培养起学生的语文能力，反而会开历史的倒车。因此，语文教学必须在弘扬人文精神的同时，贯注科学方法、理性精神。

### 二、语文教学所倚重的开放性并不等于随意性

语文阅读教学倚重开放性，但并不意味着教师可以对学生的课堂行为放任自流。后现代主义课程观强调课堂教学应持开放的态度，反对预设和统一，反对线性和单一，认为转变、多重解释以及可供选择的模式化理应承担理解 and 建构意义的基础。弱化结论的重要性，强调学习过程对学生认知转变的作用。如多尔所言：“课程不再是跑道，而成为跑的过程本身。”<sup>[16]</sup>但这并不是说学习可以随心所欲，对文本的理解可以率性而为，我们面对课堂上几十个人对问题的不同理解，就只能毫无原则性地加以肯定。世界没有绝对的自由，我们的课堂亦不存在“绝对自由”。一些语文课课堂气氛看似轻松活跃、热热闹闹，似乎体现了和谐民主、平等开放，实则是一种“散乱的活跃”，没有对语言的“细嚼慢咽”，没有对作者行文技巧、思想情感的深入探讨与体味，没有共鸣和批评。后现代主义课程观倚重开放性，但不是没有任何限制的“蔓延的相对主义”。多尔在谈到后现代课程观的“四R”特点时，既主张文本理解要体现丰富性，要在课程的深度、意义的层次、多种可能性或多重解释上

做出努力，课程“应具有‘适量’的不确定性、异常性、无效性、模糊性、不平衡性、耗散性与生动的经验”<sup>[17]</sup>，又以“严密性”来防止课程滑入随心所欲的散漫零乱和无原则。“从某种角度上来说，严密性是四个标准中最重要，它防止转变性课程落入‘蔓延的相对主义’或感情用事的唯我论。”<sup>[18]</sup>由此可见，后现代主义课程理论虽然强调学生学的过程（即“跑的过程”），但其实并未因此而否定对这一过程的规范（即“跑道”的设置）。后现代主义课程观的另一位代表大卫亦说：“批判逻各斯中心论并不是说既然任何解释都是可能的，因此，没有哪种解释拥有什么独特价值。逻各斯中心论批判并非虚无主义的，并非否定一切价值的价值；相反，它只想在任何情况下，保护一切可能性的充分发挥，维护那些在较大的范围看更为公平、更为全面的解释。”<sup>[19]</sup>并又说：“一味接受差异，只能产生人与人之间更深的隔绝，让大家陷入各自的差异之中。……而这正是笔者深切地感受到的后现代状况的一大危险，即大家越发禁锢在各自的主体的囚笼里，找不到历史、哲学或语言手段来建立人与人之间深刻的、有意义的联系，丧失了与人亲密交往的能力。”<sup>[20]</sup>由此我们不难发现，后现代主义教育观主张的开放性、多元理解一方面充分尊重各人的不同阐释，另一方面又并非无原则地认可。“我们提倡对教学现象进行多元的解释，并解决教学中出现的实际问题，但是我们也要寻求在更大范围内，……通过对话与交流达成共识。”<sup>[21]</sup>“没有人拥有真理而每个人都有权利要求被理解”<sup>[22]</sup>的后现代名言也不像有人批判的那样，丧失了原则立场。就语文学学习而言，一个未对文本作过解读的人的观点，他是没有资格要求被理解的。一个即使对文本作过解读，但其观点看法在大多数人那里通不过，他难道不该静下心来重新审视自己？此即多尔所主张的“回归性”反思。如果他审视以后，依然坚持己见，就要想法说服他人，力争得到广泛的同情和支持，而不是陷入个人主义的泥淖中不能自拔。

毫无疑问，后现代主义看重个人体验，尊崇解构，但解构并不是最终目的，尤其对建设性后现代主义而言。在他们看来，解构的同时需建构，解构的论点要被塑造得能鼓励建构，即解构是为了随后的建构。只是建构者要认识到所建构的并非最后的真理，而是暂时的、易错的、有限的、折中的、协商的和不完全的或矛盾的。<sup>[23]</sup>随着时间的推移、讨论的深入，建构的论点又可能被颠覆，从而形成建构与解构的良性循环，使课堂始终保持着探究的活力而不至于被某一观点所束缚或陷入课堂的散漫零乱。故此，开放的语文课堂不是人人都有理的，没有探究的紧张与压力的课堂，不是一个拒绝批评的平庸的课堂，更不是一个因为解构的存在而拒绝建构、拒绝接受的课堂。一

方面我们要营造出宽松和谐的课堂气氛以允许和鼓励干扰和自组织的存在，体现课堂的开放性，激活学生的创新思维，但同时我们应设法使问题的探讨导向深入，在更深层次上、更广视域内体现建构，否则语文阅读教学只能流于形式，无法实现促进学生思维发展的语文素养目标。

### 三、课堂气氛宽松和谐不等于没有紧张思考

后现代主义教育观主张文本理解多元化。实现这一目标，必然要以干扰和自组织充分存在并积极发挥作用为前提，否则学生的创新思维无法被激活，课堂无法摆脱传统教学的预测性特点。而干扰和自组织的实现，又取决于宽松和谐的课堂气氛。只有“当感知干扰的气氛或框架足够宽松，没有要求迅速成功的压力时，当在这种气氛中能够研究（甚至与之游戏）异样性的细节时，当时间（作为一种发展因素）充足允许新框架形成时，干扰才能成为一种积极因素”<sup>[24]</sup>。在传统的语文教学中，一切都是教师备课时预设好的，课堂不允许有“干扰”，教师偶尔遇到学生的“干扰”，往往手足无措，缺乏必要的宽容与尊重。教师理所当然地“授”，学生谨小慎微地“受”，“教师的说明具有权威性而被学生重复；极少开展有意义的、相互作用的、参与性的对话”<sup>[25]</sup>。一切都按照“传道授业解惑”的固定模式进行，课堂少有打破砂锅问到底的质疑问难，多有苦口婆心严肃端正的谆谆教诲，从来都信奉“师道尊严”“黄金棍下出好人”“严师出高徒”的古训，故课堂严肃、死板，缺乏互动与激情。在这种情势下，我们力倡宽松和谐的课堂气氛，把“以学生为本，尊重每一位学生”作为新世纪语文教学的响亮口号提出来，无疑是十分重要的举措。课堂气氛的宽松和谐有三层含义；一是师生关系应民主平等，人格上没有高下贵贱之别；二是对问题的认识允许甚至鼓励有不同的意见，尊重每个人的不同意见，反对以权威者的姿势压制观点、束缚思想；三是对问题的解答，即便是出现了失误或困难，不应责罚学生，使学生在心理上产生紧张甚至恐惧，在人格上受到歧视甚至侮辱。在这样的气氛之下，教师不以权威自居，仅是学习社区中平等的一员，或是“平等中的首席”，学生不唯师命是从，不把教师、作者、编者当作无法超越的权威，而是积极主动地寻求问题的解决方法。可以说，宽松和谐的课堂气氛是就探讨问题的外部环境而言的，但与此同时，它并不意味着课堂上没有紧张思考。“设计具有挑战性的教学任务，促使学生在更复杂的水平上理解”是有效教学的一个基本特征<sup>[26]</sup>，语文教学亦不例外。达成这样的教学任务，实现“最近发展区”目标，离不

开学生对问题的紧张思考，深入探讨，否则，能力是形成不了的，思维是得不到锻炼的。营造这样一个宽松和谐的外部环境，其目的正在于使学生能无所顾虑地、全身心地投入到问题情境之中，在于尽可能地激发出他们的创造思维和想象才能。在具体问题的解决过程中，教师应努力激发他们的求知欲，所谓“知之者不如好之者，好之者不如乐之者”，使他们在这一过程中形成积极因素甚至竞争因素，以便使问题的探讨迅速而高效。如果在这个过程中学生的内部动机无法被激发，学生探究问题的兴趣无法被激发，只是以一种漫不经心的方式对待问题，那就不会产生良好的学习效果，课堂也就无法实现真正意义上的宽松和谐。学生经过紧张积极的思考，对问题的探讨得到了来自外界（也许是老师，也许是本班同学，也许是其他人）的肯定，他无疑会产生一种成功感，先前探讨问题时的紧张也会转换成一种愉悦感、轻松感。这种时候，他往往会感到一堂课时间过得太快，意犹未尽。这才是宽松和谐的课堂气氛要达到的最终目的。即使对问题的探讨失败了，只要全身心投入了，也应该得到宽容和理解、鼓励和支持，甚至得到教师更多的呵护和帮助，而不是像过去那样严厉责罚。教师课堂的民主也容易使部分学生因认识不够而出现松懈、怠慢。对此，教师不可不闻不问，应该有策略地提出批评，同时及时调整课堂思路，努力使学生回到课堂的正确轨道上来。

#### 四、创新语文教学不等于抛弃优良传统

新形势下，我们一些语文教师往往把“传统”作为贬义词来评价语文课堂，以迎合“新课程，新理念”之“新”。后现代主义课程观无论在教育理念还是在具体教法上都为创新语文教学带来不少有益启示，这是不争的事实。尤其是其人本思想，促使我们对语文教学长期以来忽视学习主体的存在的不足作出深刻反省。但这并不意味着我们可以因此走向极端，完全否定传统。

任何问题的解决，都要靠学生自己求索、发现，这势必需要充分的时间。大家知道，教和学有一个矛盾，即学习时间有限与知识无涯之间的矛盾。王策三教授称它是教学中一个永恒的矛盾，因此才有课程问题的研究。法国启蒙思想家卢梭在他的名著《爱弥尔》中主张“自然教育”，把以不施加教育作为他最大的教育原则，但这只不过是代表了资产阶级要求个性解放的一种教育理想，而无法成为教育的事实。只要还有国家存在、阶级存在，教育就只能是从属于某个利益集团的意识活动。<sup>[27]</sup>由此看来，不论是从知识技能层面，还是价值态度层面，教师的引导都是必然，老师的“讲”和“授”都有客观

的依据，我们大可不必在倡导自主、合作、探究的新型学习方法的同时，把讲授法等传统教法给彻底埋葬了。多种多样的教学方法适时合理地运用才能达到最佳的教学效果。当然我们运用讲授法，必须遵循少而精的原则，反对多而滥，必须避免把“讲”演变成“灌”，把“授”演变成“权威发布”。学生在探究问题的过程中“不愤”“不悱”，教师就应该“不启”“不发”。教师“举一隅”，学生要能“以三隅反”。恰到好处的讲授、点拨，既可以使处于冥思苦想状态的学生茅塞顿开，又可以使教师讲授时所体现出的良好思维品质给学生一个思维示范，使他们在以后的求学途中少走弯路，从而最终达到育人的目标。

### 注释：

- [1] 钱中文，孙妮娜. 语文教学中的人文精神——钱中文教授访谈录[J]. 语文教学与研究，2002（1）.
- [2] 普通高中语文课程标准[M]. 北京：人民教育出版社，2003.
- [3] 李瑜青，等. 人本思潮与中国文化[M]. 北京：东方出版社，1998.
- [4][7][8][14] 吴永军. 课程改革呼唤理性精神[J]. 教育发展研究，2003（1）.
- [5] 扈中平. 教育研究必须坚持科学人文主义的方法论[J]. 教育研究，2003（3）.
- [6] 王彬彬. 中小学语文教育的两个基本目的[N]. 南方周末，2003-04-23（A11）.
- [9][12][16][17][18][22][24][25] [美]小威廉姆·E·多尔. 后现代课程观[M] 王红宇，译. 北京：教育科学出版社，2000.
- [10][11] 雷达. 现当代小说鉴赏[G]//高中语文（第二册）. 北京：人民教育出版社，2003.
- [13][19][20] [加]大卫·杰弗里·史密斯. 全球化与后现代教育学[M]. 郭洋生，译. 北京：教育科学出版社，2000.
- [15] 梁启超. 科学精神与东西方文化[G]//梁启超选集. 上海：上海人民出版社，1984.
- [21] 靳玉乐，于泽元. 教学研究范式的后现代转换[J]. 西南师范大学学报，2004（5）.
- [23] 汪霞. 从结构主义到后结构主义：教育观的演变[J]. 全球教育展望，2001（12）.

## 语文阅读教学拾零——基于课程改革视角

[26] 肖川. 新课程与学习方式变革[N]. 中国教育报, 2002-06-01.

[27] 孙喜亭. 从“实践”观点对“教学活动”的解读[J]. 教育科学研究, 2002(11).



## 第四节 当代阐释学视界内的中学古诗文教学

在课程改革中日益受到重视的对话教学，其重要的理论来源之一即当代阐释学。当代阐释学强调古今对话、视界融合，这为我们学习古典诗文提供了有效的方法路径。有效展开古诗文对话教学，需以对文本的深入研读为前提，以平等自由为基础。此外，阐释学理论指导古诗文教学应避免陷入“怎么都行”的相对主义泥潭，同时还应体现必要的对原作者本意的尊重。

新课程改革迄今已经走过十一年，对语文学科的教学而言，无论是在观念还是实践层面，语文课堂都出现了令人欣喜的积极变化。课改的意义是不言而喻的。但是我们也注意到，在课改的进程中，有不少经验需要总结，不少偏差需要纠正，不少认识需要提升。其中，笔者觉得对话教学理论就是如此。与传统语文教学以老师的讲授和学生的接受为主相比，对话教学中学生的学习积极性、主动性都得到极大提升，学生思维更活跃、创新意识更强。所以总的来看，对话教学无疑是应该得到充分肯定与继续坚持的。但是广大语文教师在实际操作过程中，也容易出现一些认识上的偏差。比如，过于强调对话形式，忽略了对话的本质；过于重视营造活跃的讨论气氛，缺乏深入的对于文本的研习；等等。所以，笔者认为有必要结合中学古诗文的教学进一步对于对话教学的内涵做一探讨。

### 一、对话教学的重要理论来源

新课改实施的理论背景，与 20 世纪 60 年代开始在西方发达国家盛行的后现代主义思潮密不可分，尽管后现代思潮本身派别林立，但一些基本认识还是存在一致性的。比如对于工具理性主义的强烈批判，对于传统价值观念的全面质疑。可以说，“解构”是后现代主义社会思潮的核心特征。作为后现代主义社会思潮重要构成部分的现代阐释学理论，无疑也成为我国当代文艺批评、课程改革等的重要理论来源。对话教学就是在当代阐释学、接受美学等理论上发展而来的。

当代阐释学理论有其漫长的发展历程。它脱胎于古希腊学者诠释古典文献的语文阐释学与解释宗教经典的神学阐释学。至 19 世纪，德国人施莱尔马赫将阐释学从一种文字诠释技巧和规则发展为一种关于理解认识过程的一般理论的总体阐释学。后又在狄尔泰和赫斯等人的努力下，发展成熟

了古典阐释学。古典阐释学强调对于文本的理解和阐释必须与作者的原意一致。探求作者原意成为古典阐释学最重要的工作。但是，古典阐释学的“客观批评”遭到伽达默尔的反。阐释学重在对历史流传物进行阐释，伽达默尔主张阐释是现在与过去的对话。阐释有两个“视界”，一个是基于阐释者自身的“成见”或“先结构”所形成的对于文本的判断，即“个人视界”；另一个则是不同历史时期人们对于文本所做的一系列阐释，被称为“历史视界”。对话是两个视界的融合。如是，伽达默尔所主张的阐释所形成的文本意义就溢出了作者权威。换句话说，作品的意义很大一部分并不是由作者给定的，而是不同的阐释者给定的。所以阐释活动带有主观性、“生产性”。重视古今对话和两个“视界”的融合是以伽达默尔为代表的当代阐释学最重要的特征。<sup>[1]</sup>

## 二、如何有效展开古诗文对话教学

语文教材中出现的古诗文，质美量多。据笔者统计，人教版普通高中课程标准实验教科书《语文》，在必修课全部5册共65篇课文中，古典文学作品占31篇。如诗歌单元按每首诗论，数量达49篇。所以，古典诗文的教学占据了语文教学的半壁河山。所涉文体既有诗词歌赋，也有各体散文以及小说、戏剧，体现了对于文学史的全景观照。更主要的是，教材所选古诗文，毫无疑问是中华民族漫长文学史上的经典之作。由于教材的容量限制，面对灿若群星的文学史，教材编选者只能撷取极少数文学精华，这既是教材编选的无奈，也为我们的阅读教学提出了一道重大命题，即如何通过有限的数十篇经典文献走进博大精深的中国文学乃至中国文化、中华文明？

### （一）文本对话以深入研读为前提

由以上介绍可知，当代阐释学强调古今对话、视界融合。“面对一个过去的文本，一方面我们‘聆听’它们就我们现在关心的问题发问；另一方面，我们也从自身需要和已有构成出发向文本提出问题。这样一种双向交流，构成了全部解释的基础。”<sup>[2]</sup>当阐释者基于自身的“成见”形成的对于文本的个人视界与不同历史时期人们对于文本所作出的系列阐释相融合，意义便得以形成。但是，特别需要强调的是，文本对话应该以对文本的深入研读为前提，阐释者不能够仅仅满足于自身的“成见”或“先结构”。个人视界的意义存在于阐释者带着“成见”去深入研读文本。宋人罗大经在解读杜甫《登高》诗

中的“万里悲秋常作客，百年多病独登台”两句时，称读出了八层意思。“盖万里，地之远也。秋，时之惨凄也。作客，羁旅也。常作客，久旅也。百年，齿暮也。多病，衰疾也。台，高迥处也。独登台，无亲朋也。十四字之间，含八意，而对偶又精确。”（《鹤林玉露》乙编·卷五末）八层意思细解来就是：一层：悲秋——季节的凄惨；二层：家乡悲秋不及万里外悲秋；三层：定居万里他乡者悲秋不及天涯游子悲秋；四层：短期天涯游子者悲秋不及长期者悲秋；五层：长期少年天涯游子悲秋不及老年垂暮天涯游子悲秋；六层：老年垂暮但身体健康者悲秋不及身老多病终年漂泊者悲秋；七层：身老多病终年漂泊者平日悲秋不及登台眺望满目萧然时悲秋；八层：登台眺望满目萧然时有亲友在旁者不及孤独一人独自登台时悲秋。<sup>[3]</sup>而今天的人们在这八层诗意之余，还读出了“登高之意悲九重”：想为国事尽力而不能，想借酒浇愁而不得之“悲”。<sup>[4]</sup>这些解读，一方面，我想诗人在创作之时，绝少想到会通过作品明确传达哪几层意思，丰富的诗意必然是后来阐释者的创造性解读的结果（当然也只有高明的作家才能创作出让后世反复吟咏而不厌的佳作，这是作家的功力和才情的体现）；另一方面，这些解读，之所以能够得到普遍的认可，也是基于对文本细读的结果。没有对文本的精耕细作，就谈不上对文本意蕴丰富而深刻的理解。那种出于维护某种政治利益、阶级立场或其他目的而有意无意曲解文本的阐释以及断章取义、挂一漏万的阐释是不可取的，更不用说对文本几乎没有任何认识而仅凭主观臆测的做法，则更不可取。譬如，《诗经》自孔子以后很长一段时间，被赋予政治教化功能；其能成为儒家经典，也主要看重它的政治教化意义。所以对于《诗三百》，其阐释在儒教思想家那里就变成了一种“郢书燕说”的方式，教化意义被无限放大，而文本的文学意义则被淡化、搁置。<sup>[5]</sup>正由于有这样一个历史背景限制，所以《毛诗序》在解读《氓》时说：“《氓》，刺时也。宣公之时，礼义消亡，淫风大行。男女无别，遂相奔诱。华落色衰，复相弃背。或乃困而自悔，丧其妃偶。故序其事以风焉。美反正，刺淫泆也。”<sup>[6]</sup>朱熹《诗集传》说：“此淫妇为人所弃，而自叙其事以道其悔恨之意也。”<sup>[7]</sup>两说都出于对儒家礼教的维护而对文本做出了阐释，对文本的文学意义则采取了一种视而不见的态度，难怪后世多数评论家对此颇有微词。

### （二）文本对话以平等自由为基础

在与中学教材所编选的这些古诗文经典进行对话时，我们应该培养平等的对话意识，而不是一味地尊崇。面对这些经典文献，如果我们只以一种尊

崇的心态参与其中，是无法实现真正意义上的对话的，是难以生成新的意义的。长期以来，我们的语文教育就是在一种尊崇的心态下无条件接受的，而不问观点是否赞成、写法是否喜欢。似乎只要是经典，就一定完美无瑕、毋庸置疑。表达的自由因为这种尊崇心态作祟而被扭曲、压制。这不能不说是我国语文教育一个很大的积弊。在现代阐释学那里，个人的“成见”不仅不是阅读的障碍，反而是阅读赖以有效进行的必需。因为任何人都做不到像一张白纸那样去参与阅读活动，阅读者必然带着属于他的那个时代的特征和他的生活经验去感受文本、理解文本。与文本中体现的作者之意以及历史上的解读视角发生交叉乃至冲突正是阐释的有效性的体现。以贾谊《过秦论》为例。长期以来，该文都会作为古代论说文的典范而要求学生背诵。对于该文的写法及意旨向来都是赞誉有加，很少提出异议。但是，这篇经典文献也不是无懈可击，甚至于遭到了猛烈的抨击。历史上第一个对贾谊文章明确提出批评的是宋代的朱熹。他认为贾谊有时“乘才乱写”。《朱子语类》卷一一六里，朱熹批评贾谊《上疏陈政事》一文“不成文义，更无段落。他只是乘才快，故乱写去。这般文字也不可学。”该书的卷百三五又称：“不知怎地，贾谊文章大抵恁地无头脑。”<sup>[8]</sup>这里虽未明确提出对《过秦论》的批评，但似乎《过秦论》的行文风格与此颇为类似，当在被批评之列。晚清学者汪士铎在《乙丙日记》卷二里，对《过秦论》发出过最无情面的批评：“《过秦论》归于‘仁义不施’，此官话不着痛痒也。”<sup>[9]</sup>钱钟书说：“先秦两汉之文每筍卯懈而脉络乱，不能紧接逼近；以之说理论事，便欠严密明快。”<sup>[10]</sup>从说理论事的严密性来说，似乎《过秦论》正坐此弊。傅善增教授的批判则更为直接而猛烈：“今天，掌握了唯物史观的中国人，对秦的盛衰，看法当然也会有所不同，但都大大不同于贾谊，谁也不会用所谓‘仁义’来分析秦的兴亡。然而这里我们是讨论文章的写作，我们要探一探贾谊的思路。如前人已经看出的那样，《过秦论》的毛病是显而易见的：它的最后结论，同整个论述脱节。结论既然是‘仁义不施而攻守之势异也’，那么整个论述本应对准这个结论。文章必须表明秦的强盛是仁义的结果，而秦灭亡是统治者不仁义的结果。显然贾谊没能这样写。他东拉西扯言不及义，最后只是‘咣当’一声从天上凭空掉下来‘仁义不施而攻守之势异也’这个结论。把《过秦论》作为论说文的范文来影响今天的学生，这做法本身大有商量的余地。”<sup>[11]</sup>这些批评，不仅着眼于该文写法，也对其主旨提出了质疑。以上对于《过秦论》的“另一面”的阐释，不一定都能得到赞许，但它至少提供了多角度看待问题的思路，从自己的“成见”出发，在全面把握文意的基础上给出了属于自己的阐释。与文本的对话要得以真实地展开，离不开这样的多角度思维方式的存在，离不开平等自由

的观照立场。真理需要在辨析中才能逐渐清晰，意义需要在探讨中才能逐渐完善。

### 三、当代阐释学理论指导古诗文教学应避免的两个问题

当代阐释学理论作为 20 世纪下半叶开始盛行的一种理论思潮，像其他理论一样，并不能包医百病，其本身也存在一些先天不足。以下两点是我们在进行古诗文教学时应该努力避免的。

#### （一）对话教学强调视界融合，但要避免陷入“怎么都行”的相对主义泥潭

当代阐释学对于古今对话的看重为我们通过阅读教学走进博大精深的中国文化提供了一个切实可行的方法路径。古诗文自文本产生之日起，就不断接受历史上不同时期、不同人的阐释。古诗文的经典性、生命力也正存在于对它经久不衰的讨论和关注中。不同时期人们对于文本所做的一系列阐释形成了丰富而开阔的历史视界。所以，我们在对一篇古代诗文进行阐释的同时，应该有意识地将历代对于该文献的观点筛选出其中主要的观点进行比较，在个人视界与历史视界的比较、融合中形成我们对于文献意义的价值判断。但是，重视对话并不意味着对“怎么都行”的相对主义的肯定。可以说，容易因过于强调对话而滑入相对主义泥潭是现代阐释学一大弊端。对话的目的是为我们今天的阐释找到一个更加合理有效的对文本意义的阐释，是在古今对话和观点交锋中更加深刻地认识文本、理解文本，从而得出跟我们的阐释背景及“成见”相融的，但又是综合了多种阐释视角的新的理解。这就要求教师在课堂上引导学生讨论文本时，不应采取“不作为”的听之任之的方式，而应该积极引导，主动寻求一个大家能够达成共识的阐释结果。

#### （二）古今对话、视界融合不应无视作者的存在

我们在强调古今对话、视界融合的同时，应该重视读出原作者的本意。这一点在当代阐释学理论那里，并不受到特别的欢迎，但是在古典阐释学那里，则受到特别推崇，将维护作者权威当作最终目标。我们觉得二者立场各有偏颇，应该进行必要的综合。一方面，我们的确没必要以作者权威来压制对于文本的创造性解读。正如当代阐释学所主张的，文本一旦被创造出来，就已经具有了自主性意义，就已经脱离了作者创作时的社会历史背景。对于

它的阐释，则因为此后的阐释者的身份变化而出现新的意义理解方式。这就好比某个词汇的本意与引申义、比喻义等的关系一样。一个有生命力的词汇的意义总是在不断丰富中，绝不仅仅局限于该词产生的那个时间点上的原初意义。当然，从历史视角来看，我们对于该词的意义领悟、理解、定义绝无法毕其功于一役。只要它还在为人们广泛使用，就一定会随着时代的变迁衍生出新的意义。另一方面，我们需要争取读出作者的本意，或者作出与作者本意相近的阐释。应该重视与原作者之间的关于意义的对话，因为无论怎样说，他都是文本的缔造者，与文本有着不可否认的创造与被创造的血缘关系。

总之，以文本研读为前提，重视与作者的平等对话、与历史上关于该文本的重要立场平等对话，并结合我们自身所处时代的特征、我们的“成见”来形成新的、取得广泛共识的意义，将是我们研读古诗文的基本原则。

#### 注释：

- [1][2] 马新国. 西方文论史[M]. 北京：高等教育出版社，2009：598-603、602.
- [3] 百度知道[EB/OL]. <http://zhidao.baidu.com/question/395313758.html>
- [4] 纪勇，时剑波. 《登高》教学设计[J]. 中学语文教学，2008（1）.
- [5] 张昌红. 论中国古典诗歌的主观性阐释[J]. 内江师范学院学报，2012（5）.
- [6] 黄全彦. 《氓》主题新解[J]. 语文建设，2008（5）.
- [7] 四书五经：上卷[M]. 北京：北京古籍出版社，1995：512.
- [8][9][10][11] 傅善增. 重读《过秦论》[EB/OL]. 中国文学网，<http://www.literature.org.cn/Article.aspx?id=25364>.

## 第五节 新课程理念下的语文板书设计

关于板书，人们通常理解为是通过精要的文字、抽象的符号、简明的线条和生动的图形等再现并强化教学内容，从而达到最佳教学效果的一种教学手段。多少年来，语文教学中板书地位的重要性，很少有人质疑过。围绕板书设计问题，许多老师做了大量探索，为不少课文的学习设计了种种结构精巧的板书形式，同时总结了一些板书原则。20世纪80年代，甚至有学者提出“语文板书学”的构想，并得到广泛认同。板书设计能力成为语文教师基本素

质的重要体现，在高等师范院校学生的语文课程与教学论学习中，语文板书能力的培养，成为重头戏。

平心而论，语文教学中的板书设计的确在一定程度上促进学生对课文的理解，使教学进程显得有条不紊，并能重点突出。语文教师一手漂亮的粉笔书法，也能对学生的书写水平形成潜移默化的积极影响，学生甚至能因此而培养起对语文的兴趣。基于此，无数语文老师备课时，要将大量精力花在板书设计上，力求能设计出一个精巧的板书方案。结构式板书、提纲式板书、图表式板书、形象性板书、对比性板书、归类性板书等类型，就是有心的老师们多年摸索的经验总结。我们不否认语文课堂教学通常应该有板书，尤其是知识性内容的教学，好的板书设计无疑能为学生同化和顺应新知提供便利。但是，对语文板书的功能切不可过分夸大，精巧的板书设计对学生的语文学习有利也有弊。更要紧的是，在新的课程理念下，语文板书设计的观念也要转变。如果我们在今天仍然坚持旧的板书设计原理，课程改革的理念要想在语文教学的实践中得到贯彻，将是空谈。

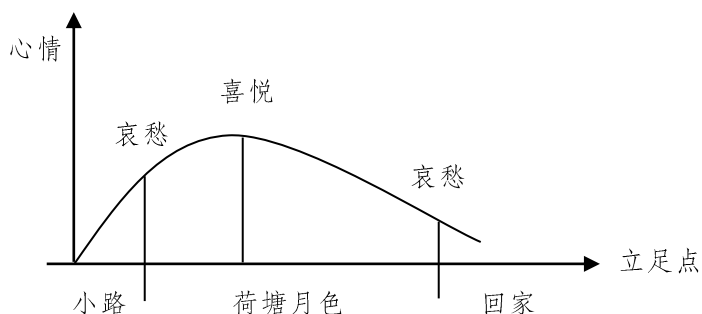
### 一、板书设计之弊

课堂板书不能任意涂鸦，故有人为语文板书设计制定了一系列应该遵循的原则，如知识性与教育性统一原则、科学性与艺术性统一原则、实用性与趣味性统一原则、常规性与多样性统一原则、整体性与重点性统一原则、继承性与创新性统一原则。<sup>[1]</sup>但这些设计原则置于新课程理念下来观照，最终并未解决语文板书设计的弊端。语文板书设计之弊，主要表现为如下三个方面。

第一，挂一漏万，将问题简单化。板书设计无一例外是提纲挈领式的，侧重反映文本的结构线索、主要内容和基本价值取向。板书的简略化特点决定了它必须对文本的内容表述作出取舍。对此无奈之举，我们的解释通常是学习不能面面俱到，应抓重难点。我们设计板书，也往往基于此。可是，学习的重难点怎么确定、由谁确定？我们认为，通过教师的板书设计体现出的学习内容和教学重难点，并不必然是每一个学习个体的学习内容和重难点。一篇有血有肉的文章，往往是名篇甚至是经典，能带给读者的审美感知是方方面面的。当我们规定对文本的有限的学习任务时，我们同时在肢解文本，在割裂文本的整体意义。“文学是美好的，也是丰富的，它能够从各个方面来满足阅读者的阅读需求。”<sup>[2]</sup>按德里达（Jacques Derrida）的观点，作家写出来的文字，是一个“随时待解读、待诠释和待发展的新生命体”<sup>[3]</sup>，不同的人、不同的历史时期，对同一文本的解读存在“延异”。“‘真实地’再现死去的原

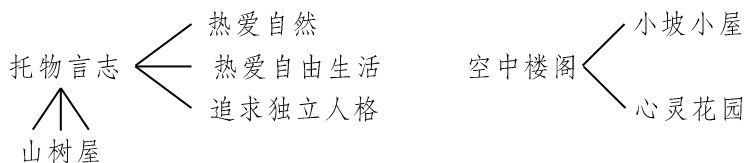
作者和历史并不重要。重要的是在原有文本书写结构的差异化基础上，结合阅读者和诠释者在新的历史文化脉络的思路，赋予原作者和原文本以新的差异化可能运动的生命力。”<sup>[4]</sup>所以，文本不存在一个一成不变的学习任务和重难点。阅读者对文本的解读，在随时发生认识上的变化。就学生而言，他们作为文本阅读者和诠释者，首先是一个在当下环境中生活的生命个体，他们对文本的解读，是基于自己当下所拥有的生活经验而展开的。这就决定了他们对文本的理解的独特性。他们对学习任务的确定，如重难点，应该有自己的认识和体会。教师在设计教学时，对文本学习的思考不能也无法面面俱到，但是面对学生通过自主阅读所呈现的“面面俱到”的收获与困惑，教师能熟视无睹吗？预设的板书能解决问题吗？

板书设计的概括化、简略化特点，也容易使问题简单化。如《荷塘月色》的板书<sup>[5]</sup>，采用曲线与坐标相结合的方式表述作者情感的发展变化，确实能出新。但一条曲线真的能准确反映作者的情感变化吗？作者某一个生活场景中的情感体验能用“喜悦”或是“哀愁”简单概括吗？它充其量能反映一个大概。作家的感情脉络，说到底只能由阅读者通过文本解读去细细感受，才能不失丰富和真率，才能让阅读者的心灵产生震撼。



图一：《荷塘月色》板书

《我的空中楼阁》一文的板书<sup>[6]</sup>，虽然勾勒了文章的行文脉络，点明了作家的价值取向，但毫无疑问，文章那真正打动人心的东西，板书并未也很难体现出，它需要阅读者调动全身心去感受、体验。

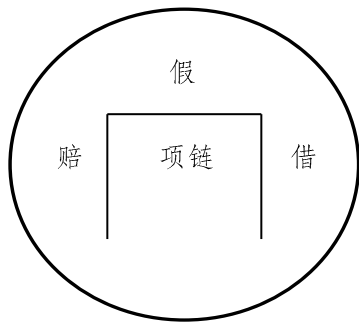




图二：《我的空中楼阁》板书

类似的板书设计可以让我们赞叹它构思的精巧，却无法让我们与文本、与作者融为一体，使我们的的心灵受到净化。

第二，不利于自主、合作、探究的新型学习方式的推广。在传统的语文板书设计理念下，板书设计是教师行为。教师备课时精心准备好包括板书设计在内的教案，在课堂上有针对性地实施教学，课堂往往不枝不蔓。当教师的板书内容结束，一堂语文课也就到了快结束的时候了。学生在这个过程中，充当的是教师的工具，教师依靠学生的畅所欲言，完成自己的板书预设，从而完成自己的课堂教学。这样的课堂被教师主宰，所以教师上起课来格外轻松，也容易滋生权威感。教师上课理所当然要精心备课，也理所当然要做板书的设计，但这并不意味着教师就只能按自己的教学设计展开教学，板书设计只能原封不动地从备课本移置到黑板上或幻灯片上。按新课标的精神，课堂教学时教师要“充分关注学生阅读态度的主动性、阅读需求的多样性、阅读心理的独特性，尊重学生个人的见解，应鼓励学生批判质疑，发表不同意见”<sup>[7]</sup>。教师若要在一个规定的时间内不折不扣坚持自己的板书设计，必然以损害学生的主动性学习为代价，至少不能充分发挥学生学习的主动性。如《项链》的板书<sup>[8]</sup>，虽然能大体揭示故事情节，但铜钱的构图形式无疑给文章下了唯一的结论——批判路瓦栽夫人的资产阶级虚荣心。



图三：《项链》板书

这当然是一种可以成立的文本解读，但并不能因此排斥其他的解读角度和解读方式。路瓦栽夫人的虚荣心也可以说是人类的本性，它并不必然与资产阶级生活方式联系在一起。路瓦栽夫人爱慕虚荣导致欠下巨债，她也并未因此而沉沦，而是以诚实的劳动来偿还债务。路瓦栽夫人的遭遇，还可以让我们看到生活中小人物一生命运的坎坷与艰辛。他们与所有人一样有着五彩

斑斓的梦想，却常常由于经济的拮据而压制自己的各种企望。这些解读方式，通常随着一个板书设计的唯一可行而被扼杀。偶尔有教师注意到了学生通过独立阅读获得的个人意见，也能加以肯定，但也仅仅是作为自己的结论的补充，要让他撇开自己预先定下的教学思路和板书设计，顺着学生的思维路径展开教学，而让自己的结论成为补充，几乎不可能。由于得不到足够的尊重和理解，学生常常放弃了自己的阅读个性，转而迎合教师，失去与文本直接对话的机会。

文学作品的力量来自作家的心灵世界和读者参与阅读的心灵世界的应和，包括板书设计在内的其他外界因素，只能在读者与文本之间有了心灵的感应后，才可能发挥积极的意义。但实际情形是，面对一个文本，学生课堂上常常只进行一两遍仓促阅读甚至根本没有读。课堂上大量的时间是教师在解说文本，并再现早已烂熟于心的板书设计。时间一长，学生们就习惯了紧跟教师的板书再现，认认真真记下无血、无肉、无情的几条“筋”。至于课文究竟写了什么，就成了水中月、雾里花。学生难以摆脱对所学内容的生吞活剥、一知半解、似懂非懂。在课堂教学展开的过程中，也有教师会留出时间给学生阅读某些章节、段落，但围绕板书的程序指定了范围、规定了角度、拟定了题目，学生阅读时偶有“出轨”，教师会及时纠偏。文本解读本来应有很多的角度，当我们将教师的某一板书设计定于一尊时，我们同时放弃了从其他角度切入的努力，现代学习方式所倡导的学习的主动性、独立性、独特性、体验性以及问题性就将成为空谈。学生难以在阅读活动中取得主动，也就谈不上有益的合作与探究了。

第三，板书设计容易导致教育目标的本末倒置。板书设计本是为了使学生更好地学习课文而采取的一种教学辅助手段，板书的形式内容并不是学生学习的终极目标。但我们不少教师在具体操作时，却常常使学生误以为这就是语文学习要达到的结果，因为板书设计常常表述了学习的主要任务，贯穿课堂教学的始终并被教师所倚重。所以一些学生上课走神，下课找来笔记（主要就是板书内容）一抄了事。学生的课本上或笔记本上密密麻麻写了不少东西，可是对文章本身并不熟悉。这种现状的出现，是和长期以来知识本位主义思想密不可分的。语文板书设计的内容，通常是从知识接受与掌握的角度来设计的。板书设计的形式，不管多精巧，都是功利性的。那些提纲挈领的结论性文字，尽管我们为它做了精心的包装、巧妙的牵引，却终究只能使学生明白“是什么”，而不能回答“为什么”；只能使学生记住一个空洞的结论，而不能使学生形成潜移默化的精神力量。它不是要让阅读者欢跃地、投入地、

感性地带着自己强烈的生命信息和主观愿望进入文本世界，而是为了得到一个结论，一个可以靠逻辑来推演、靠分析来概括的结论。它解决的是知识或者工具的需要，而不是人的情感需要、审美需要。这就是板书设计里虽然有关于情感态度和价值观的表述，却没有打动人心力量的原因。学生将包括情感价值的表述在内的板书内容用手中的笔勤勉地记下来的时候，我们应该清楚地认识到他们在将板书内容当作知识加以记忆，当作工具加以利用。工具理性主义思想长期侵害语文教学的同时，也不可避免地影响了作为语文教学一部分的语文板书设计。《基础教育课程改革纲要（试行）》明确提出要“改变课程过于注重知识传授的倾向，强调形成积极主动的学习态度，使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程”<sup>[9]</sup>。换言之，新课程所要求的“知识和能力”“过程和方法”“情感态度和价值观”的三维目标，在传统的板书设计理念下，很难全面有效地达成。在系统知识的接受学习被普遍质疑，学生程序性知识的习得、元认知能力的培养及情感和审美体验被普遍看重的今天，再耗费大量的精力投入板书设计及其在课堂上的再现，无疑是本末倒置。

### 二、板书设计观念的更新

板书设计的传统做法尽管花费了老师们不少的心血，但存在明显的不足。在新课程理念不断深入人心的今天，板书设计的观念必须更新。

首先，板书设计不应只是教师的“单边行动”，应该反映师生对文本的共同理解，学生也有权设计自己的板书并得到尊重。故此，板书设计方案应是丰富的而不是单一的，是多维度的而不是定向的。在过去，当学生的思考与教师的预设相游离时，教师或嗤之以鼻，或潦草地将学生的思考结果写在黑板上以反衬自己的预案。这就使学生难以体验到成功的喜悦，思维的积极性受阻。教师备课当然可以设计自己的板书内容和形式以体现自己对文本的解读与阐释，但切不可以此压制学生的个性思维；相反，应鼓励学生循着自己的思维路径深入课文，而教师则要善于做这一过程的记录者。具体来讲，就是教师要乐于成为学生思维成果的代言人，以板书的形式再现学生的这一思维成果（哪怕这一思考结果还不完美），并尽可能使其美观可感、易于把握。教师郑重地记录下学生的思维成果，这既是对学生的个性阅读的尊重与赏识，同时也增加了其在学习群体中的分量，有利于调动起群体的学习兴趣，形成有效的交流与对话，激发更鲜活的思维火花。

其次，板书不仅仅是教学进程的记录者的角色，它的展现方式应体现多

样化。语文课堂通常都是随着教学流程的展开而逐渐展示板书的。当一堂课快结束时，板书也快最终完成。但是，我们认为，板书设计同样可以在让学生充分诵读、感知了文本以后，在师生做了富有成效的交流与探讨后，全班同学回过头来就某一角度甚至不求统一角度进行板书设计。学生带着自己的经验细读文本以后所做的板书设计，必然是丰富多彩的，甚至是生意盎然的，这有利于形成学习成员之间的有效交流与借鉴，也有利于加深对文本的理解。

再次，板书应减少结论性的内容，多一些富有启发性的角度提示。结论性的文字导致价值取向的单一，学生思维难以发散。有老师执教《祖国啊，我亲爱的祖国》时，先让学生感知、研读课文，然后小组内形成亟待解决的问题，并提交给教师，再由教师指定一名同学即时将问题输入电脑后显示在屏幕上，屏幕显示的问题有：①“把纤绳深深勒进你的肩膀”有什么含义？②第二诗段怎样理解？③“绯红的黎明正在喷薄”，黎明如何喷薄，等等。<sup>[1][8]</sup>围绕问题全班进行探讨。这节课，屏幕上显示的问题构成了课堂板书，较之传统的板书设计，它没有精巧性可言，也没有为文章的学习作结论，但无疑是能激起学生学习的热情并获得实效的一种板书形式。在这里，教师没有越俎代庖，问题由学生自己提出来并进行展示，学生也没有将板书记录下来的紧张。因为在这里，板书已摆脱了陈述性知识的简单再现，显示了对学习进程和方式的充分关注。在新课程理念指导下陆续发表的教学设计里，类似的板书设计越来越多，显示了课程改革给广大一线教师带来的观念冲击。这是让人欣慰的变化。

最后，板书设计理念应随文体的不同和教学任务的不同而体现差异。论说文由于具有逻辑严密、语言准确的特点，板书体现出概括性、层次性与逻辑性未尝不可，只是须师生经过充分探讨并得到广泛认可方可。文学作品由于存在作品内涵的丰富性和模糊性，应努力避免结论性、知识性板书，多为学生提供一些富于启发性的思考角度，让学生自主阅读，有创意地建构文本意义。至于语文基础知识的教学，传统的板书设计方式提供了不少可资参考的模式，可以使问题的解决化繁为简、化难为易。虽然板书设计因文体的不同和教学任务的不同体现出差异性，但所有的板书设计都应该遵循一条，那就是板书设计只是手段，而不是目的。

板书设计是母语教育中的传统做法，我们既应该清醒地看到它的缺陷和不足，也应该发扬它的优点，使之为课程改革的实践所用。

#### 注释：

[1][8] 彭小明. 语文板书原则新论[J]. 语文建设, 2004(1).

- [2] 陈思和. 文本细读在当代的意义及其方法[J]. 河北学刊, 2004(2).
- [3][4] 冯俊,等. 后现代主义哲学演讲录[M]. 北京:商务印书馆,2003: 321、323.
- [5][6] 李艳芳,赵有功. 语文板书设计艺术浅析[J]. 教育艺术,2002(9).
- [7] 教育部. 普通高中语文课程标准(实验)[Z]. 北京:人民教育出版社, 2003.
- [9] 朱慕菊. 走进新课程——与课程实施者对话[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2002: 13.
- [10] 郑逸农,蔡伟. 《祖国啊,我亲爱的祖国》“非指示性”教学实录及评点[Z]. 语文建设,2004(9).

