

正确把握个性化阅读的教学内涵

□ 杭州师范大学人文学院 叶黎明

阅读王洪涛老师这则课堂实录，首先引起我注意的是“个性化阅读”，这节课的追求显然是在课堂教学中正确落实个性化阅读。由于王老师选择了《登高》与《山居秋暝》这两首唐诗作为教学材料，不可避免地又带出另一个值得探讨的问题：如何在古诗文中正确地落实个性化阅读。

个性化阅读，自新课标提倡以来，一直是讨论的热点，种种讨论主要围绕个性化阅读的课堂实施问题展开，这方面的问题相当多。王洪涛老师的这个课例，显示了他对这个问题的思考、探索。我很欣赏他对新课标所倡导的新理念的恰当把握，更欣赏他通过课堂教学来落实课改精神、检验自己的教学主张的做法。很多教师表面上对课改津津乐道，但在课堂教学中却穿新鞋走老路，并以应试的压力为由排斥、抵制课改。课堂教学是最真实的检验台，它能真实地把各种问题推到我们面前，呈现课程理念和课程实施之间的落差，也呈现教师的教學理念与教学实践之间的落差。

我认为，当前个性化阅读在课堂教学实践中出现的种种问题，都跟忽视对个性化阅读的概念辨析有关。什么是个性化阅读？所谓个性化阅读，是指在语文教学中通过阅读教学，产生对学生个性的积极影响。这种积极的影响以对学生个性的尊重、呵护和引导为标志。个性化阅读的指向，不是阅读结论的个性化，也不是阅读方法或过程的个性化，而是阅读教学智育结果的个性化。这就意味着，指向阅读结论个性化的创造性阅读、指向阅读过程科学性的探究性阅读，并不必然就是个性化阅读。对于同一文本，五十个学生五十个样，“语不惊人死

不休”，非要和权威的或普遍的公论唱反调，这不是个性化阅读的必然特征。判定是否个性化阅读的唯一标尺，是阅读对学生个性心理的影响。具体阐释如下：

1. 学生的个性得到了尊重、呵护和引导

阅读本来就是有个性的。在新课标规定阅读要注重个性化阅读之前，个性化阅读就存在了，从有阅读开始，就有个性化阅读。每一个读者都是带着不同的知识背景、阅读期待与情绪心境进入文本阅读的，所以，无论是阅读的方法、过程还是结果，都必然是不同的、是个性的。个性不是“营养水”，需要我们“注入”到阅读中去。它本来就在阅读之中。那么，新课标为什么要提倡个性化阅读呢？我们来看相关规定：“阅读是学生的个性化行为，不应以教师的分析来代替学生的阅读实践。”这规定一方面强调阅读本来就应该是学生的个性化行为，另一方面说明：学生个性化的阅读行为，由于人为因素（如语文标准化测试）的作用，被替代、被压制了，其典型表现，就是有些教师常常以自己的分析代替学生的阅读实践。所谓自己的分析，既可能是教师沿袭教参的分析，也可能是教师本人的个性化阅读结果。它们在本质上都一样：剥夺了学生作为主观能动的读者的权力，把他们当成被动的“容器”，灌以课程的、教材的、教师的、作者的，唯独不是学生自己的“阅读理解”。所以，个性化阅读教学首先是学生的个性“松绑”，是“解放”而不是“放纵”，是“恢复”而不是从无到有的“培养”。“松绑”和“恢复”的要义，是教师努力理解并照顾到学生由于个性差异而导致的阅读方法、过程与结果等的差异。

2. 通过阅读教学实现对阅读个性的保护

在阅读教学中，怎样才算是对学生个性的尊重呢？对教师而言，就是考虑和适应学生的阅读差异，并以此为起点组织有效的阅读教学。为此，教师必须努力把“交往”“对话”“合作”等因素引入教学中，通过师生、生生之间的交往、对话和合作式学习，最大限度地满足每一个学生的阅读需要，帮助每一个学生达到阅读教学目标，促进每一个学生在原有阅读基础上的发展。

对个人而言，尊重绝不意味着无条件赞成每一个学生的阅读方法、阅读过程，更不是无条件接受每一个学生的阅读结果。对学生个体阅读结果的“无条件容忍”和“零容忍”，在本质上都是对个性的不尊重。但是，事实上，很多教师都把个性化阅读误解为“差异化、创造性的阅读结论的展示”。这样，在所谓的个性化阅读的课堂上，就“横陈”着貌似个性化的无知妄说和大胆诳语，“堆积”着貌似创造性的文本非理性解读，那些印象式的、感性的、肤浅的、粗糙的“个性化”结论更是层出不穷。这当然不是语文阅读教学所要尊重的个性。

阅读教学所要呵护、尊重的个性，主要应该是阅读个性。什么是阅读个性？阅读个性是指由学生的知识储备、兴趣爱好、能力倾向、气质、学习习惯等综合作用而形成的较为稳定的阅读行为差异。当然，阅读教学绝非止步于认识到差异而已。对待个体，教师的责任在于唤醒学生对于自己阅读个性的自觉，促其完善。比如，对于一部分喜欢标新立异的学生，教师可在教学中引导他们进行“有道理”的言说，促使他们反思标新立异的言论并寻求“有道理”的事理支撑，从而发展他们独立探索的学术品格。而在班级授课制的模式下，认识到学生个体之间阅读个性的差异，是实现阅读教学有效性的前提。在课堂上鼓励学生个性化阅读，不仅是培养个体独立的阅读能力、方法、态度，而且是通过个体之间有差异的阅读，促进学生之间的交流、对话、碰撞、补充，使阅读教学

成为立体交叉的分享与交流的共同学习过程，使学生之间无论能力高低、水平优劣，彼此都能成为相互学习的有用资源，以个性为起点，以互有所得的共同进步为终点。

对照上述理解，现实课堂中的个性化阅读教学，往往离真正的个性化阅读还有很大的距离。

在对个性化阅读的概念内涵进行辨析之后，我们再来看王洪涛老师在本课例中想教什么、实际上又教了什么。

先说王老师想教什么。我认为，王老师是想通过这个课例，践行他自己对个性化阅读的主张，也就是说，这节课相当于一个具体演示王老师个性化阅读教学主张的例子。那么，我们需要理解：王老师主张的个性化阅读是什么？

王老师对个性化阅读的定义是“能读出一些有个性的东西”。从该定义来看，他评判个性化阅读的标准是阅读结论，而非阅读教学对个体心理的影响。很显然，这个定义混淆了个性化阅读与创造性阅读的差异。应该说，这个错误具有普遍性。

虽然对何谓个性化阅读存在认识上的偏差，但是，我很惊讶地发现，王老师对“怎么实施”个性化阅读的论述却相当恰切。我认为，有些优秀教师可以凭借他们对教学的自觉和经验，绕过理论，成功地摸索到与理论期望一致的操作方法。王洪涛老师可能就属于此类。他提出的“重视学生的差异”“尊重学生的独特体验”“创设民主自由的交流平台”都是实施个性化阅读教学的必要条件。

接下来我们看他在课堂教学中是如何“重视”、如何“尊重”、如何“创设”的。

我认为，在这个课例中，体现王老师重视学生差异的重要一环，是对教学材料的选择。他为什么要选择《登高》和《山居秋暝》这两首诗让学生比较阅读？材料选择背后的主要“道理”，就是王老师对学生阅读趣味差异的重视。正如他在教学中说的“萝卜白菜，各有所

爱”。杜甫的《登高》和王维的《山居秋暝》代表了“登临诗”和“山水田园诗”两种不同的美学范式。在王老师的推测中，学生对这两种风格的诗，可能会有各自的喜好，就如同我们对不同的音乐的喜好一样。因此，他选择了比较阅读、各说所爱的方式来组织教学。这样一来，我们才能理解，王老师为什么要在导入部分，采用一种很不经济的手段——乐曲欣赏，并且选择了与文本内容几乎没有内在关联的两首曲子，让学生猜曲名。他的用意是从不同曲风的喜好切入到不同诗风的喜好陈述环节，其内在的学理依据是通过课堂前奏，唤起学生对自己的鉴赏倾向性（个性）的自觉，从而为下面的“说说更喜欢哪一首诗”作铺垫。可以说，王洪涛老师是以学生的差异为教学设计的起点，并据此选择合适的教学材料与教学内容、设计教学步骤的。这样的阅读教学，的确尊重了学生在阅读教学中的个性，凸显了他们的主体地位。

下面我们再来看看王洪涛老师是如何“尊重学生的独特体验”的。王老师的“尊重”表现为“把文本彻底地交给学生”——进行自由评说。在教学中，王老师几乎不发表自己对文本的理解或阐释，仅在课的结尾，用抒情的语言发表对诗人遭际的感慨。整堂课王老师都以一个听众的身份，除了鼓励便是倾听。除去朗读与教师小结两个环节，其余环节都是学生在“说”。其次，王老师的“尊重”还表现为极力营造一种安全的言说环境，达到让学生放心地进行个性化表达的目的。这种安全言说环境的营造，主要依赖于王老师对学生言说的绝对宽容。而这种绝对宽容，又跟他提问的方式相关。他没有给学生言说设置明晰的结构性框架，给的全是开放性问题，没有标准答案，怎么说都没有对错，只有好或者不好。这就最大限度地尊重了学生的阅读感受。可见，在课例中，王老师也做到了他主张的通过“创设民主自由的交流平台”来尊重学生独特的阅读体验。我相信在王老师的课堂上，学生是自由、轻松、愉

快的。

但是，这个课例也有一些值得我们进一步探讨的问题。

比如，对学生阅读体验尊重的“度”的问题。在教学中，王洪涛老师以“倾听者”的姿态，尊重了学生所有个性化的声音。诚然，在个性化阅读中，教师是要认真仔细地倾听每一位学生的声音。但是，除了倾听，教师还要“回应”。如果教师以无原则的迁就、夸张的表扬、不置可否的接受等方式回应的话，其实质是把学生置于“阅读上帝”的主体性神话中，使学生获得了对文本绝对的控制权和解释权。这显然受到了西方现代阅读理论的影响。如西方解释学派把读者推到“上帝”之位的同时，宣布“作者死了”。在阅读教学中，我们能不能也这么做？恐怕不能。对文本进行随心所欲的阅读，在生活中也许无可厚非，但是这绝非学校语文课程的教学方式。学生在语文课堂上的阅读，不是一个文化的或生活的行为，而是一个有组织的学习行为。这一点，意味着我们不能在泛阅读的层面上去实施个性化阅读，而只能在语文教学层面上实施。我想强调两点：第一，教师要尽到教的责任，要对学生个性化的声音作出正确有效的回应，关键是要想方设法把学生的各种声音变成课堂中的和谐的“交响”，达到阅读的有效生成与能力发展的效果。第二，学生个性化的阅读在学科教学语境下，是有限制的自由。这限制，就是语文课程的限制，纵使文本的作者可以在个性化阅读中“死掉”，但是在文本之上，有教材编撰意图，教材之上，有课程目标。反观王洪涛老师的课例，他对学生个性化的解读所采取的回应姿态，与其说是教学姿态，毋宁说更像是生活姿态。

我们再回到我在开头提出的第二个方面——古典诗歌的阅读教学上。我想对本课例中的阅读教学效果提出质疑：在个性被尊重的同时，学生从这两首诗的学习中学到了怎样的语文知识，提高了怎样的语文能力呢？从课例中我们看出，学生获得了对两首诗风格的初

语言文字规范，语文高考理当承受之重

——与陈文奎老师商榷

□ 江西师范大学文学院 雷良启 刘松来

陈文奎老师《语言文字规范，高考语文难以承受之重》一文（《语文建设》2007年第7~8期），主要根据前几年的全国高考语文试卷对几个异形词的选取和个别成语运用题的设置不够审慎，而认为“高考语文试题难以承受语言文字规范这一任务”。我们同意陈文“对尚未加以整理的异形词高考应当避开”的看法，而对从中引出并在全文力主的上述观点却不敢苟同。我们认为，语文高考理应包括语言文字规范的内容，承担语言文字规范的任务是语文教学的天职。

这里首先需要对“语言文字规范”作点说明。语言文字指的无疑是现在我国通用的语言文字，而按《中华人民共和国国家通用语言文字法》的解释，国家通用语言文字指的是普通话和规范汉字。普通话作为一种语言，包括语音、词汇和语法等要素；规范汉字作为一种文字，包括音、形、义三个要素。作为现代汉

字，就其整体而言还有标点符号这个重要的构件（它配合文字一起记录语言）。对所有这些要素与构件，到目前为止大体上已经有了基本的既定的规范。普通话方面的规范大家都熟悉，即以北京语音为标准音，以北方话为基础方言（词汇的规范），以典范的现代白话文著作作为语法规范。其实，普通话的名称本身就含着规范。而规范汉字，是对通用汉字的形、音、义，及其整体的字量、字序和相关的标点符号加以整理的结晶。而且，对所有这些，新中国成立以来国家颁布实施了一系列的方案、规定、规则、字表、用法及相关说明等法规，^{〔1〕}此外还组织编写了综合体现语言文字规范成果的《现代汉语词典》。这就是物化的具体的规范了。

对“语言文字规范”有了基本的了解后，我们就不难发现语文高考从来没有也不可能避开语言文字规范，相反，历年来指导语文高考命题的考试大纲总是具体而明确地体现它的内

读感觉：《山居秋暝》清新、明快而宁静，《登高》沉郁顿挫。通过意象的分析知道“两首诗都选择了自然景物作为意象”，“都有同样的意象——秋”，“但是同样的秋表达了不同的感受”。通过概括学生还知道《山居秋暝》描写了“山间秋晚图”，《登高》描写的是“苍凉悲秋图”。最后通过分组讨论，学生还知道了各组同学喜欢这两首诗的一些理由，无外乎喜欢王维诗歌的空灵、超脱，喜欢杜甫诗歌“字字含情”“写出了一部爱国的诗史”等。我之所以不厌其烦地将学生在课堂中的具体收获作上述盘点，

是想说明几点：第一，学生在这节课上，仅仅是展示了他们既有的较低层次的阅读水平，展示了他们对这两首诗印象式的、概念化的粗浅理解。第二，这些理解全部停留在感性的层面而没有进入理性评析与审视的层面。第三，这些理解不是通过阅读教学“学会”的。第四，学生之间的交流，也是低效的，因为他们所说的可能都是彼此所知道的。学生的“说说”停留在他们既有阅读水平的同级重复上。他们没有获得如何阅读古诗文的策略性知识，没有获得对这两首经典诗歌深刻、全面、透彻的理解，