

“指向写作的阅读课”： 我的理解与建议

□成尚荣

用理解学的观点来看，“指向写作的阅读课”及其讨论，具有可贵的“事件存在意义”，这一意义又具有“存在本身的未来性”。也许，这场讨论最后并未形成大家所认同的一致结论，但这一过程所表现出的品格、彰显的意义、生成的思想，以及“未来性”的影响，是超越讨论话题本身的。不说别的，就从这一点看，不能否认管建刚的“指向写作的阅读课”对小学语文教学改革是有贡献的。

也想说点自己的看法。基本看法是对“指向写作的阅读课”试验的支持，并对这一试验提一些建议。希望这项试验日臻完善起来，成为语文教学的一个派别。

1. “指向写作的阅读课”首先是一种精神、一种勇气和一种品格，而这一切都显现了一种特殊的意义和力量。

有人认为，管建刚烧了一把火，尽管不是烧在冬天。但是，正是这把火照亮了小学语文的田野，给田野带来了一束明亮的光。透过这束光，我们再次审视语文教学，再次检讨阅读教学。于是，我们有了许多新的发现。我们发现了一种精神，这是一种不断追求的精神。管建刚凭他的作文教学革命，已取得了很可喜的成绩和很大的影响，但他不满足，还要不断地去追求新的目标。追求，是一种自我“打破”，自我“打破”的实践是自我超越；只有追求、不断“打破”，才会有不断的超越。我们发现了一种勇气，这是实践勇气和理论相结合的勇气。提出一个话题，形成自己的主张，开始去建构自己的

话语体系，这是需要勇气的。这不只是实践的勇气，还需要理论上的勇气。管建刚埋头读书，有了很多深度的思考，又有了许多脚踏实地的试验、研究，生长了实践的和理论上的勇气。可见，有勇气也是有实力的表现。有了勇气，才会去解构，在解构的同时去建构。我们还发现了一种品格，这是一种勇于探索和担当的品格。管建刚说：“大概是很多人不愿做挡箭牌。……我丢掉挡箭牌，不是不怕被人当挡箭牌；总是有人当靶子，射箭人的本领才会高起来。”他又说：“一个全新的阅读教学的研究领域，对于真正有志于攀登的人来讲，不是小幸，恰恰是光荣。”这是一种先行者的品格。

正是这样的精神、勇气和品格，给我们很大的启示：优秀的教师们，尤其是特级教师们，如果都有这样的精神、勇气、品格，必然在语文教学的田野里燃起更多的火焰，亮起更多的希望之光。同时，大家都怀着海德格尔所说的“追问是思的虔诚”，在追问中反思，在反思中交流，那么，在语文教学界就会形成一种真诚的批评之风（既然有文学批评，为什么不可以有语文批评呢），语文的肌体才会更健康。再者，从江苏文化的角度看，多了一些管建刚这样的教师，追求、探索、先行，让文化基因在小学语文教学里培育、壮大，推动苏派小学语文教学的发展，这实在是件好事。所以，管建刚烧起的这把火，有着期待的意义，形成了一种特殊的力量，我们应当鼓而呼之。

2. “指向写作的阅读课”是对语文教学独

当之任的深度解读,是具体的落实,也是突破。叶圣陶早就对语文教学的独当之任有了非常明确的阐释。他在《国文教学的两个基本观念》里这么说,国文教学固然有道法教育、精神训练的任务,但“却不是独当其任的唯一学科”,因此,切不可“忘了语文教学特有的任务”,“国文教学自有它独当其任的任,那就是阅读与写作的训练”。他还十分强调,“重视内容,假若超出了相当的限度,……那就很有可议之处了”(《叶圣陶语文教育论集》上册,P56、57)。“特有的任务”“独当其任之任”,说的都是语文教学的“技术”,在叶圣陶看来,语文教学中,“技术”要比内容更重要。“指向写作的阅读课”,显然是要把语文教学的独当其任的“任”挑明,让其凸显起来,让“特有的任务”成为语文教学神圣的担当。否则,语文教学中的语言文学的学习、运用永远处在虚幻之中。从这个角度说,“指向写作”成了担当并完成独当之任的载体和保证。

值得注意的是,叶圣陶论述独当之任时,不仅指明写作,而且指明了阅读。叶圣陶非常明确地指出,“现在一说到学生国文程度,其意等于说学生写作程度”。这是为什么呢?“写作程度有迹象可寻,而阅读程度比较难捉摸,有迹象可寻的被注意了,比较难捉摸的被忽视了,原是很自然的事。”接着,他又深入展开:“阅读是吸收,写作是倾吐,倾吐能否合乎法度,显然与吸收有密切的关系。单说写作程度如何如何是没有根的,要有根,就得追问那比较难捉摸的阅读程度。”(引文出处同上,P58)大段的抄录,为的是说明阅读与写作的关系。难捉摸的和易捉摸的,如何统一在一起?即如何通过易捉摸的去解决难捉摸的?可以这么说,“指向写作的阅读课”,正是“捉摸”到了一个解决问题的好办法:写作与阅读的融合,在指向写作中,提升阅读水平和程度。这样,写作有了根,阅读也有了“形”——可触摸、可推测,也可观测。所以,不要误会“指向写作的阅读”只要写作,而丢弃了阅读,相反,在指向写作时指向了阅读,巧妙地处理了两者的关系,而且有了突破。

往哲学上讲,海德格尔的定义:“语言是存在的家”。如何让语言成为“存在的家”?抑或如何让语言安顿在“自己的家里”?口头表达与书面表达都很重要,但相对说来,安顿在以写为方式的书面表达中恐怕是个难点。“指向写作的阅读课”是一种很有效的探索,其结果是,“人这个在者正是以说话的方式揭示世界也揭示自己”(海德格尔《人,诗意地安居》,P48)。

当下,关于基于学科本质的教学,也许从“指向写作的阅读课”及讨论中得到启发。

3. “指向写作的阅读课”,为教学改革拓开了一个新的维度,寻找到了另一条路径。

“指向写作的阅读课”是对当前只关注内容而忽略形式、技术的反判、匡正,甚至可以认定这是一种颠覆。特级教师,有追求、有勇气的特级教师,包括有作为的青年语文教师,应当去解构,在解构中去探索和建构。

此外,“指向写作的阅读课”也“指向”了当前的课堂教学。当下的课堂教学改革,都在以学生学会学习为核心展开,无疑,这触及到教学的本质,澄明了教学改革的方向。但是,似乎教学也陷入了同一种模式,关注了以学为核心,却忽略了其他方面的改革,这并非是件好事。我们能不能转换一个视角,寻找另一改革的维度呢?“指向写作的阅读课”正是开辟了一个全新的领域和一个新的维度,即从学科本质的维度去研究。这样,分别从教学的本质和学科的本质同时去研究,教学改革的过程才是完整的,也才是丰富的。

当然,“指向写作的阅读课”也必须坚持以学生学会学、主动学、创造性学为核心。正是在这一点上,管建刚还必须继续努力。

4. 应当对“指向写作的阅读课”进一步解释,要更全面、更准确、更深入,若此,建构才会更完善。

建构一个概念很重要,更为重要的是对概念进行解释。合理的解释带来概念及其框架的合理性,同样,准确的解释带来概念及其框架的准确性,解释的通透性影响着甚至决定着对概

念的认可程度。在概念的解释上,我以为给管建刚留下的空间还很大,他还可以做得更好。

一是关于“指向”。指向的,一般是目的或重点。目的也好,重点也罢,指向往往是种价值取向,而价值取向往往是在价值判断基础上作出的选择,因而价值取向成了一种价值宣言。“指向写作的阅读课”,说到底还是阅读课,绝不是写作课,只是写作学习成了阅读课的价值之所在。而且,我以为,“指向写作”的指向,更重要的是教学重点的取向,而不必把它视作目的。在管建刚看来,阅读教学的重点在于凭借阅读让学生学习写作。这一重点证明了阅读教学的价值追求。因而,我们都感受到“指向写作的阅读课”价值宣言的分量,以及所带来的冲击。

二是关于“指向”中阅读与写作的关系。这里可以用得着后结构主义的观点。法国著名哲学家、文学理论家,后结构主义的中坚人物雅克·德希达对文本有专门的研究,开启了对文本的一种游戏姿态。他认为读与写是一种“双重活动”,这是因为,所谓阅读无非是传统阅读和解构的阅读,“后一种阅读让读者的自主性增大了,作者死了,怎么阅读都可以,游戏性取代了客观性,于是,读者的创造性和生产性体现出来了”(杨大春《后结构主义》,台北市扬智文化出版,P171、164)。其实,此时的阅读是在写,是在改写文本所以,我们不妨理解,“指向写作的阅读课”其实是以读为主的读与写的双边互动。这是对“指向写作”的后结构主义理解,是很有新意和深意的。

三是“指向写作”本身的理解。“指向写作”是纯粹的写作吗?当然不是。管建刚引用课本里的表述来解释:“写作能力是语文素养的综合体现。”接着,他作了一个引申:“阅读能力不是语文素养的综合体现,口语交际能力不是语文素养的综合体现”。的确,写作是一种全面训练,难怪当年清华大学招考时,只考作文。无论是理论,还是实践,写作的过程,是精神锤炼、思维活跃、情志投入、价值澄清共同参与的过程,

绝非是单一的技术(叶圣陶所说的“技术”是指与内容相对举的形式)。因此,“指向写作的阅读课”并非把语文的人文性排斥在外,也决非只有写作而无阅读的作文指导课,相反,要在“指向写作”时努力体现工具性与人文性的统一,体现文以载道的核心理念和要求。

四是“指向写作的阅读课”的理解。管建刚给试验命名的是阅读课,而不是“指向写作的阅读教学”,这两种是有区别的。阅读教学可以有多种方式,形成不同的课型,“阅读课”只是其中一种形态。“指向写作”可以有阅读课,也可以有欣赏课、朗读课、表演课,等等。当然,我希望管建刚在试验以后,从“指向写作的阅读课”走到“指向写作的阅读教学”上去,因为,这是必然的趋势;同时,我们已经给“指向写作”作了一些解释,有了明确的边界,写作与阅读的关系也有了一些梳理,不必顾虑。既然是自己的主张,就应坚定地走下去,在实践中去完善它。

5. “指向写作的阅读课”是试验中需要进一步关注和研究的问题。试验是一个不断反思,发现问题、研究问题、解决问题的过程。况且,管建刚的试验还只能算是起步,一些问题还没有深入研究,发展的空间还很大。希望管建刚把大家所提的问题作个梳理,从质疑中获得启发,更从自己的提问中端正方向和思路,把试验深入进行下去。我也提些建议:

第一,关于写作与阅读的关系还要进一步把握好。《阅读史》的作者、加拿大的阿尔维托·曼古埃尔在书中明确地说:“我的生活中或许可以没有书写,但是不可以没有阅读。我发现,阅读乃先于书写。一个社会可以没有书写而存在。……阅读是在社会契约的初始。学会阅读便是我的通关仪式。”尽管“指向写作的阅读课”仍然是阅读课,但还要十分小心,不要因“指向写作”而淡化阅读,要在指向写作中找到阅读的路径、方法,把写作之根深深扎在阅读的土壤里。

第二,关于工具性与人文性的统一还要科学地艺术地把握。从现有的课例来看,突出了

“文章”若只如初见

□ 蒯 威

于永正老师提过一个深入人心的观点——先把课文背出来再备课。的确,研读教材是备好一节课的根本,每一堂好课的诞生无不是从独到解读文本开始的。因而,对于文本解读,无论怎么强调也不为过。

慢慢地,我们可喜地发现越来越多的青年老师开始埋头钻研教材,一遍两遍地读下去。只是总有一些老师文本“曼妙”之处没有发现,遣词造句、谋篇布局却也分析得头头是道。到了课堂上,为了上出解读的效果,或是带着学生在文本中绕来绕去,或是高高在上,不接地气。一位老师教学《最佳路径》,课堂伊始出示了最后一段,问道:“这究竟是一

个什么样的设计,能被评为世界最佳设计呢?”这个问题并不算难,学生回到课文,发现原来这是一条由游人自己踩出的路径。老师又问道:“这样新颖的设计,大师是怎么想到的呢?”学生再读课文,发现格罗培斯是如何受卖葡萄的老人启发,作出创新设计的。这时老师话锋一转:“如果没有这位老人,他还会得奖吗?”学生再回课文,品读格罗培斯的精益求精。课堂上,老师重新组织了教材,用课文的最后一句话来统领教学,看起来的确“大气”。

显然,类似的教学是在老师反复钻研教材基础上的创新设计,通过几个层层递进的问题,进行了铺垫,理解也达

到了一定的高度。但我不禁要问:有谁在读文章时会抓住某一句话提出一个又一个的问题,然后一遍又一遍地回到课文中找答案呢?这些看似创新独到的解读,看似精心巧妙的设计,无不是老师反复咀嚼完文本之后,又一点一点地喂给孩子,无不是学生紧紧地跟随着老师,一步一步地接近最终结论的。这样的学习,看似效率高了,看似学习轻松了,却跳过了学习的原始状态,占用学生自主探索的空间,也忽视了与文本“初见”时的珍贵体验。

初见文本,就像初遇某人,对他的认识与了解不一定准确,不一定全面,却存留的是美好的体验,是继续交往的

写作,尤其是谋篇布局、写作方法等,但总有人感觉到人文性的不足。我们已明晰了写作是一个全方位的过程,但其间还应彰显人文精神的熏陶、人文素养的培养。王尚文先生用了雨后彩虹作比,形象地道明了内容与形式的关系,我们还要研究如何让彩虹之彩、之亮在彩虹这一载体熠熠闪光。

第三,关于年段“指向写作”的要求要明确。年段不同,“指向写作”的意图、要求肯定是不一样的,解决“坡度”问题需要作为重点来研究。同时,

实施的方法不同年段也是不同的,在此基础上初步建构基本模式以及不同年段的操作特点。

第四,让案例说话。案例研究是十分有说服力的研究方法,“摇椅上杜撰的事实”不能代替它,“从抽象的、概括化理论中演绎出的事实”也不能代替它。管建刚在创造性的教学中积累了不少案例,也是一个会讲故事、创造故事的人,希望在案例研究中推进试验,进行总结、概括和提炼。

(作者系国家督学、著名教育专家)