

语文教师视域下的儿童散文阅读思维探究

罗娜,张永

(嘉应学院,广东 梅州 514000)

摘要:儿童散文在小学语文教材中编排数量多,按照不同学情阶段呈进阶编排。以阅读思维来说,教师需建构世界、物、层次及量化意识,具体为以文本为核心,形成“文本与世界、文本描述世界、文本层次”的整体意识观。

关键词:儿童文学;散文;阅读思维;文本层次

中图分类号:G427

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2023)06-0021-06

《义务教育语文课程标准》(2022年版)^[1](以下简称《课标》)围绕核心素养建构学习语文要求,注重学习语言知识的同时,利用学习任务群的模式开展多层次的阅读任务,拓展思维和审美能力,以此积累文化知识、提升文化自信。另外部编版语文教材重视阅读元素及策略教学,大部分单元都会渗透阅读策略:“预测”“提问”“做批注”“提高阅读速度”“有目的地阅读”等。《课标》提出了阅读的重要性,尤其提倡阅读的专业性、广泛性、思辨性及科学性。在实际的阅读教学中,它始终要平衡以下问题:第一,阅读的感性与理性的平衡,第二,文本的多样性与集中性的平衡,第三,文字叙述的复杂性与阅读策略程序性的平衡。阅读不是单一的感性行为,在学习的维度里,它需要理智的思维。

目前,小学语文阅读教学中倡导的群文阅读、整本书阅读和大单元阅读并非简单的某个口号,或只是某一类教学方式或者教学形式,它背后所依赖的知识背景是巨大的。小学语文教材的课文主要选自儿童文学,而学生阅读的深度与广度则主要来自于更多成体系的儿童文学作品。立足老师的视角,儿童文学的功能是双重的,教者既要利用文学范畴中的各种理论去赏析儿童文学,又要以获得的儿童文学的知识反馈到下一个受教的学生中。

这个过程涉及的互动体系既包括倾尽全力去学习各种细节,也包括让所学变成具体的知识内容并精准传递,它不只是一个单纯的感性感悟的过程,更是知识的获取与传递的过程,它充满着理智和科学的程序。阅读于教师,它更是需要理智的思维。

《教育视界》杂志于2017年第1期刊发了三篇文章,主题为对“语文教学专业性”的探讨:如何理解、辨识语文教学的专业性;如何体现、持守语文教学专业性;如何凸显、落实语文教学专业性。其中南京师范大学博士生导师黄伟教授的《语文教学专业性初议》^[2]一文指出了倡导专业性,即是唤醒专业自重,重建专业尊严,实现语文的独立和个性化。黄教授强调语文教学内容不能随意,应是“专业的语文”,语文教学方法不能随意,应是“专业地教语文”,无论内容和方法都要适合学生的语文学习,以取得语文教学应有的实效。专业性思维的获得即是意识到语文任何模块教学所具备的科学性与程序性,语文不是杂乱无章的知识构成。语文因与文学密不可分,语文知识细节尤其多样,知识散落在文本中。散落意味着多样,但知识二字意味着可学、可归纳、可琢磨。因此,黄伟教授在后续的研究中,也进一步探究了语文的知识性、逻辑性及文本教学的层级性(释

收稿日期:2022-12-21

基金项目:嘉应学院2023年度基础教育研究课题(JCJY20232006,JCJY20232021);嘉应学院2023年度教学质量与教学改革工程(含教改)项目(JYJG2023240)

作者简介:罗娜(1986—),女,湖南常德人,讲师,硕士研究生,主要从事文艺美学研究。

义、解码、评鉴的螺旋循环)^[3]。这凸显了语文教学,特别是语文阅读教学中的程序性和专业性,使教师更好实践和操作。

结合《课标》和语文教材要求,从语文教师阅读主体出发,按照儿童文学整体的规律和立场,探究按不同文体分类的文本阅读思维是专业层面上的必要的归纳和总结。例如,散文有“形散神不散”的特质,既要弄懂形式也要悟透“神”,尤其是散文的形式“散”使得阅读也呈现松散的状态,教师应形成有章法的阅读思维。若是叙事类体裁,“事”是其主要特质,教师阅读思维中建构对叙事的阅读归纳有利于完成科学的叙事阅读。但教师的阅读思维不能等同于具体的教学策略和教学方法,它是整体宏观上的阅读思考方式和模式,这让教师面对任何儿童文学的阅读,都有一以贯之的阅读逻辑和阅读程序,时刻建构教师的阅读方向从而保证教者在儿童文学的阅读立场。当然,阅读文本多样,每个人的认知思维方式也存在巨大差别,每一段实践阅读中无法穷尽所有的思维或者方法,且每一个知识点的程序或者每一个策略也无法在同一个文本中像数学一样呈现一一对应甚至形成完全的公式,但相对某个类别上,阅读应该保持一致的方向,这是文学本身的理论规律和文学的客观性决定的,这也是尽量以文体介入分析的原因。大方向上的类别化、模块化,接受对象上的阶梯式区分都是在探讨思维模式时必要的前提分类,否则也无法实现相对意义上的程序和规范性。因此,这一阅读思维的探讨更多是在类别上的归纳从而形成的系列式的阅读模式,是对语文专业性这一命题的小小补充。遵循上述原则,现以部编版语文教材中的散文阅读文本为例,谈谈教师主体最基本的阅读思维。

1 把握文本的世界维度

散文描述多以日常生活为主,形散即是叙述内容及叙述语言的多样和丰富。而教者在纷繁的形式中始终要去找寻文本的叙述逻辑和立场,这是文本的“神”所在。艾布拉姆斯在《镜与灯——浪漫主义文论及批评传统》^[4]一书中提出了文学的四要素,即“世界、作品、艺术家、欣赏者”。围绕世界,文学在世界中诞生,描述不同的世界,并在世界中发展。形式主义、新批评、结构主义等理论提出文学的文学性,倡导文本的独立性。儿童散文首先是文学,其次才是语文课文,散文的阅读

应在文学系统之内,符合文学的规律。教师在阅读儿童文学时,应把握文本整体的规律,保持“世界”的意识,形成文本的时空感,建构宏观的整体文学性思维。

世界思维首先指教师要思考文本本身在世界中的存在与发展。教师阅读一篇散文,散文叙述的所有日常都是当下世界的反应。沉浸于文,教者追问文本的发生和传递的整体价值,这有利于教者的情感输出与评价确立。部编版语文教材加大了对优秀传统文化及革命文化文本的选编。这类素材大多以散文的文体形式呈现,在文本叙述时不及小说文本情节来得详细与丰富,这也在一定程度上加深了学生接受优秀传统与革命文化的隔膜。教师消除隔膜最好的方式是让文本立在世界坐标体系中,让文本处在不同的时间与空间的交叉点上,以此来认证文本的价值,并落实其文本所赋予的文学与文化元素。《语文》二年级上所选的《刘胡兰》^[5]一文中刘胡兰的光荣事迹与敌人凶残的暴力行为形成了鲜明的对比,歌颂了刘胡兰的伟大,毛泽东为其写了挽联:生的伟大,死的光荣。选文文本传递出来的难度不在于教师让孩子记住刘胡兰的名字,而在于让孩子懂得刘胡兰的伟大之处,让孩子真正懂得什么是英雄。教师的世界与时空感在于让文本过去的人与物在当下的时空里活起来,具备历史的发展视野及当代精神,把握语文课标真正所倡导的核心素养。处在当下的大数据和共同体时代,教师的世界境界应更为广阔,经典的文本在今天的受众群里才会焕发新的生命,中国优秀传统文化、革命文化、英雄主义才会在语文的课堂有着独特的阐释。在更为宏大的世界和时代的视野中,文本与生活的联系更加紧密和真实,我们能够真正理解和感受到散文所散发出的真实、善良和美丽的文体特质。

细读文本,文本的世界与时空元素如何体现呢?以三年级语文上第一单元课文为例。第一单元选文集中在学校生活,语文元素为学习新颖的词语和句子。若教师能够对整体文章的选编具备一点整体的时空感,则在脑海中能迅速整理串联出单元选文的编者意图。校园生活为孩子所熟悉,在熟悉的生活中寻求新鲜的场景是教学重点与难点。教师把握的时空感是让所有的生活能够回归孩子自身的体验中,即使是不熟悉的学校生活,若能以时间或者空间(时间可以置换为文中各类时间的词汇,空间可以置换为文中各类的地

点与空间)为思考原点,归纳搜集文章重点的新鲜词汇、句子和场景,也能使孩子增加沉浸感。例如,印度作家泰戈尔的《花的学校》^[6]一文,以拟人、比喻的修辞方法让花的世界好似学校的生活。依据当前阶段孩子的理解能力,语言虽美而稍显晦涩难懂,教师预设学生的吸收能力后,高屋建瓴地拉住时空这根线,脉络将非常清晰。花的破土而出、开放与花飞入空中、泥土、树枝与空中变成了空间的联络站,再介入学生对学习生活的了解,一一与此对应。假设一味追究语言的多样与丰富,忽略花本身作为物所处的时间与空间考量,文字会变得虚无。此处强调,时空并非单指时空的顺序,也指让文本的元素和时空对应,具象在时空的维度里,文本的要素便一目了然。再如第二单元的选文,以秋天的景色为主题,所有的课文围绕秋天的事物来表达。若所有的时空存在在教师的思维体系里,秋天的美景便是一幅画甚至是某种层次的空间立体图,而不仅只是感悟到描写秋天的几句优美的语言。我们以《秋天的雨》^[6]为例,原文和简单的批注如图1。

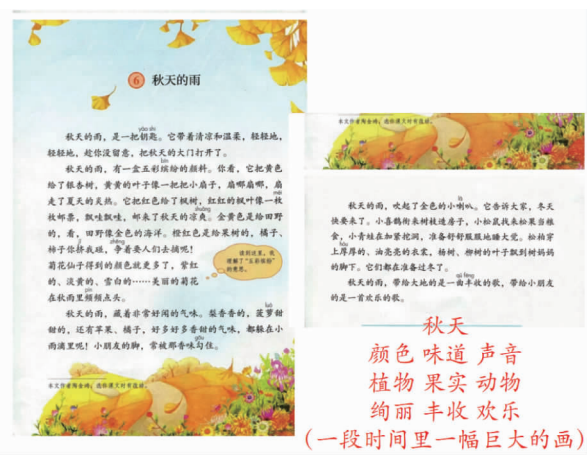


图1 《秋天的雨》批注

课文的语言优美,且句式富有变化,能够让学生整理的词语新鲜、句子丰富,教师的思维出发点是在分散的句子中能够勾勒出秋天世界的美景图。通过阅读,教者发现秋天这个特定的季节时间,空间被分成了颜色、味道与声音;颜色属于植物,味道属于果实,声音属于动物;颜色充满绚丽,味道充满香味,声音充满欢乐。同样以这样的思维再具体到具有新鲜感的句子,颜色层次所用句式是“把+颜色+给了+哪种植物”,味道的句式是用ABB或叠字词语来建构,声音的句式用简单的陈述句式,使用不同的动词。不同的句式折射出

秋天里不同空间的属性和气质。教师在整体的统一思维之下解读与输出的文字是集成的,无论教师用何种方式来阅读与教学,核心的感受不变,秋天所能带给孩子的情感价值不会变。

2 建立“物”叙述的类别

如果以上思维是对整体世界的感知,那在文本对世界的具体描述中,教师要比孩子更能理解世界被陈述的状态,才能更好地去陈述世界,传达世界的万千万物。更具体一些,教师要懂文本中所描述之“物”的状态。一部文艺史,可以当做是一部“物”史,文艺作品作为客观存在物不仅在物质世界中生存,同时在描述“物”的发生发展,整个过程与“物”息息相关^[7]。审视儿童文学,儿童文学的审美基于幻想与游戏特质,抒写对象多半集中在物,即使是对人的抒写,也会让人拥有某种神奇的物性特征,使得“物”被想象延长。儿童散文的世界更是日常物的世界,在物的牵绊中,牵引着人与自然、人与社会、人与人的关系。孩子阅读儿童文学,认识物、认识世界,建立自身的世界认知体系。因此,“物”在儿童文学的领域里承担着重要的功能:它是抒写的材料与来源,也最终将建构儿童对自然的认知体系。教师在阅读文本时,需要在叙述中读懂“物”的足迹和感知“物”的形态。

品读茅盾的《天窗》^[8]一文:作者所描写的就是“天窗”这个物。开始的“天窗”是那个真实的屋顶开的一个窗户,之后“天窗”成了我们想象的一个窗口,成了我们玩的媒介方式之一;最后“天窗”在岁月里成为我们童年记忆的象征,也是一种慰藉的代名词,它被类型化、象征化。整篇文章描述的时间段很漫长,围绕“天窗”来叙述,从实体物到符号物,物实现了层层跨越。强调“物”的叙述思维,追根溯底,“物”的被认识对应着儿童认知思维的进阶。儿童认知世界最初的模样,逐渐过渡到可以融入想象与情感,最后可以把物完完全全抽象开来,成为一个只是附带意义的符号物。不妨以汉字的发展脉络来看,汉字历经了象形字—指事字—会意字,继而通过转注与假借的方法构成不同的新字直至形声字,汉字的造字里体现了认识世界的发展阶段,最后成为一种语言的符号。再从文学的分类来看,它的分类原则即有世界的呈现方式,如从“物”的本体论出发的现实世界,作者维度的想象世界,以及文字语言的充满符号隐喻的象征世界,我们就相应地有现实主义、

浪漫主义、表现主义及象征主义文学等分类。语文学科不仅需要看到文字也要看到文学,教师具备“物”的意识,文中所运用的比喻、象征等各类隐喻意图便迎刃而解,文字背后所赋予的深沉意义也不再高不可攀。因物始终与人的生活和认知思维相关,被创作者认知过的物在文字中显露出来的路径也是一个具象的传递过程,教师再次把具象分层使得孩子领悟,散文的物即使如何复杂被描绘,孩子依然能够非常清晰地认识到物于自己是何种状态。再看二年级的“快乐读书吧”推荐的金波的《一起长大的玩具》^[9]中的三篇选文《抽陀螺》《兔儿爷》《泥泥狗》,文章描写儿童时代的玩具与多年之后的想念。玩具很小,写出来的文字很温情。比较三篇文章的叙述思路,教者总结出叙述玩具“物”的共同结构:玩具本来的样子,玩具在“我”的生活里扮演的角色,玩具是想象和神秘的代名词。伴随玩具的生活无论多么形散,“物”的展现是循序渐进的。

此渐进一方面通过散文的分类来明确体现:纯物纯景过渡到人、物、景的融合继而人物情的思考。纯物纯景指向物本来的样子,人、物、景的融合指向物与人的关系后延伸出来的样子,人、物、情的思考指向了物背后的象征与隐喻。且散文的分类在不同年级的编排中有很明显的区分:低年级阶段重视语言的优美,具象的描绘;中年级开始加入了景、物交融,理解目标为更多知晓景与物的联系,关注世界万物的联系;高年级则是景、物、人、情的多重抒写,指向景物的描绘和人的契合度。另一方面是通过单篇的文来具体体现,正如以上所举例。在“物”意识的统筹思维下,教师能够很好理解所选课文的散文文字,能够让不同物象与意象贯穿在系列的教学,从而实现拓展与比较阅读。如有关月亮意象的散文,在不同小学语文教材中都有选文,而且不同的选文体现着不同的特点,课文分别是《小小的船》《走月亮》《月迹》,另外还配合相关其他体裁的作品,如诗歌、神话和民间故事等。若在一个阅读者或者教师心里,所有的思维都只是一篇单独课文或单独的选文,那散文也就只是所谓的“形散神不散”的概念,却无法对焦真正散文背后所描写的生活与情感。

3 构建文本层次与量化知识

对描述世界的大概形态有了系统思考之后,教师可以继续探讨结构的整体思维。一个文本,

是一个独立的个体,有着自己强大的生命力。形式主义认为文学是基于真正的文本性出发的。在对文本的层次认识上,中国古代理论强调“言、象、意”。英伽登^[10]认为,文本结构为语音组合层、意义单元层、多重图式层、再现客体层。分类不同,但分析目标方法一致。根据散文的叙述,层次体现在两个层面:第一,框架上从形式到内容的文本层次;第二,量化人、物、事、情的叙述层次。

教师需要时刻把握第一个层面的内容,从形式到内容都要进行深入理解和分析。散文于生活—人—物—景的语言中抒发情感,即语言文字—人、物、事—情(理)。文本本身的层次结构是一个动态流动的系统,可顺向思考,也可逆向推论。每一环,阅读者可以按照不同方向横向流动,如从语言开始,教师以关键语句入手从而一步步走到形象及情感,也可从情感追问,去探寻情感的表现奥秘,继而关注形象与语言。每个环节都是独立的欣赏模块,同时又与其他环节紧密相连并相互支撑。对于每一个环节的纵向组合上又可以进入一个新的、更宏观的类别从而进入下一个新的层次循环。教师具备一定的层次意识,能够随时根据自己的思维让文本拆开又融合,尤其对语文教者来讲,文本的解读意义更具有自创性。例如:《刘胡兰》的课文用陈述性(叙述和描写)语言和不同人物的不同动作突出了刘胡兰宁死不屈的形象。阅读者可以追问不同的层次问题:对照阅读课文中归纳不同人物的不同行为方式,课文中如何体现了“生的伟大,死的光荣”这句话?课文中的刘胡兰在不同情境中的神态词体现了人物的何种精神?《月迹》一文,根据教学要求落实月亮的足迹,也就是从空间顺序去串联文本的所有层次,继而探讨大自然的“趣”。《桂花雨》的选文,无论怎么欣赏,层次思维会一步步引导追问:为何叫“桂花雨”?如何理解这个“雨”?接着顺其自然从所做的事“摇桂花”去追找答案。在寻答案过程中,文中会看到这个场景中所用的各种动词词汇,自然而然领会到一家人的氛围,才有了最后的感慨:哪里都比不上,所以思念。教师还可以从思念的情绪入手,反复去追问,对比思考为何会如此思念?过去和桂花有关的一些记忆全部涌现出来,如图2~图4所示。

(1)根据文本的结构章节得出主要内容导图:爱桂花—摇桂花—思桂花。

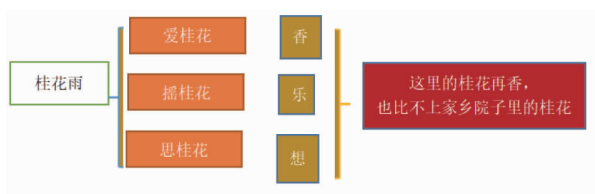


图2 文本的主要内容导图

(2)根据文中“我”和“母亲”的情感认知串起来:我(香)—母亲(想)。

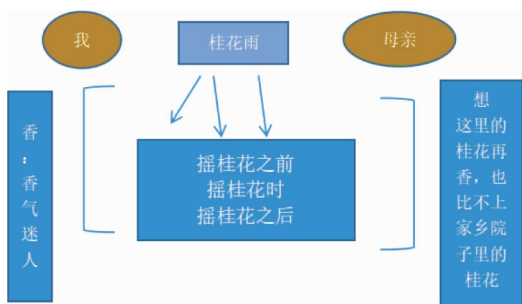


图3 文本的情感认知导图

(3)根据现实中的桂花雨与记忆中的桂花雨来对比升华桂花雨的意象意义。

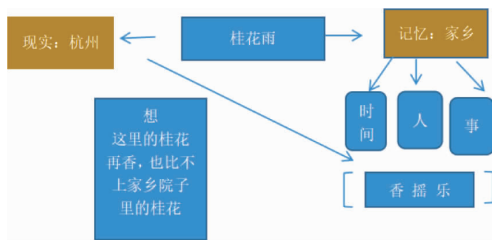


图4 桂花雨的意象意义导图

教师时刻把握第二个层面的量化结构与语言表达。一张图示代表一种思维的串联过程。依据散文的文本特质,阅读者可以根据文本的结构、情感的呈现、表达方式等,也可以个别的关键词、关键句作为问题核心来引导层次。在文本本身的轮廓清晰之后,第二个更具象的层次分解也就水到渠成了。具体内容的层次分解在第一层次的思维之下,更集中在统筹叙述的结构表达和叙述的句式。在教师的头脑里,文本尽可能可以被转换成实际的任务导图。散文的散通过模块、任务的量化使其有序完整。下面以阅读者(教师)对散文文本《秋天》^[11]的设计为例进行解读。

秋天

秋天凉了,树叶黄了,一片片叶子从树上落下来。

天空那么蓝,那么高,一群大雁往南飞,一会

儿排成个“人”字,一会儿排成个“一”字。

啊!秋天来了。

任务导图:

(1)朗读

(2)层次梳理

物:“树叶”“天空”“大雁”(物的描绘、所望所见)—情感(所感)

语言:“凉了”“黄了”“一片片”“落”“那么蓝”“那么高”“一会儿”“一会儿”

情感:“啊!秋天来了。”(感叹词、感叹号)

思维程序:从观察顺序落实秋天的事物变化认识物;落实事物背后的语言表达机制;物的情感凝结。

(3)可以制作相应的任务单,例如:填空练习^[12]。

事物+我们如何感受+情感

秋天来了,伸手感受,它是()的。

秋天来了,望望家门前的树,叶子()

了,()落下来。

秋天来了,抬头看看,天空()()。

秋天来了,大雁走了,()是人字,

()是一字。

我大声说:“啊!”

除保持以上的层次思维外,落实到具体的语言,丰富多彩的语言句式并非杂乱无章,它也是有规律的句式和转换中建构起来的。由于当前的语文《课标》没有明确规定课堂教学中应教授具体的语言学知识,这些知识被融入到阅读、写作和表达教学的过程中。那教者对阅读中的句子也势必要保持自身的敏感度,观察到一类程序式的语言表达或者语言句式。如《秋天的雨》一课,段落与段落的承接有结构有规律,具备某种反复性,而这种机制是通过语言的不同句式表达而来的。语言看似多样,但符合不同事物的特性,从而使得不同的物拥有自身程序式的语言。教师要积累更多的语言知识,不是零碎的知识点,而是结合文章融合在每一个段落层次中,让每篇文章的语言最终传递给学生的是系统的存在。阅读更多的散文,尤其以语言优美为特性的散文,教师会得出一些简单的句式经验,这类经验就是最终沉淀的思维。例如,散文抽象的情感是如何被表达出来的?在语言的塑造上,具象的陈述或者描述是其原则,那在引导时,教师需要落实:“事物+陈述(动词)”的相关有序的完整句式,且陈述的事件也不是虚无

缥缈,而是集中在日常生活场景的事件表述。如,“我轻轻拉开天空窗帘,藏在蔚蓝的背后,用金色的眼睛看着春天”,“阳光,在窗上,爬着、流着、亮着”等,物的被描述都是日常动作外加事物的陈述与叠加。在探讨相关的比喻和拟人句式时,类似替换或基于简单生活联想的思维方式下的语言表述较多。如,二年级课文的课后习题:“河水碧绿碧绿的,微风吹来,泛起层层波纹……”“路的一边是田野,葱葱绿绿的,非常可爱,像一片柔软的绿毯……”习题目标是体会语言的表达和仿写,那在阅读中教者就提炼出叙述的语言结构:“物+自身状态(颜色、形状、大小等)”+一个“此时不在场”的场景变化或可以同类联想的比喻、拟人等同等替换句。纷繁的句式下存在相对固定的章法和叙述逻辑,而教师所要建构的就是形式背后的底层逻辑。句式演变成现实的句子,当然和人的认知有关系,如物的呈现状态一般,慢慢从具象走到抽象,而抽象又再次从具象表述开始,横向是量变的累积,纵向的积累即是质变。教师深谙其理,才能知文懂文还不局限于文。

4 结语

依据《课标》和教材的编排,阅读元素和策略分阶段呈现在不同年级的文本中,按阶梯层层升级,这使得文本在教师的脑海中不是固化的存在,恰恰是形散下时刻要去重新整合的文本,文本不断被重构和填补,本身就是思维的高级编码。总而言之,儿童文学是其主要的文学熏陶来源,教师阅读文本的过程中,牢牢把握文学性,从文本出发^[13],理解文本,探讨文本,拓展文本,建构“文本与世界、文本描述世界、文本层次”的整体意识

观。在今后的探讨中,还拟进一步解读叙事类、视觉类文本阅读的思维构建,并在思维之下,融合语文教材编排所要求的阅读策略予以实践和操作,倡导专业化。

参考文献:

- [1] 教育部.义务教育语文课程标准[M].北京:北京师范大学出版社,2022.
- [2] 黄伟.语文教学专业性初议[J].教育视界,2017(2):4-9.
- [3] 黄伟.教学解读与阅读能力发展层级简论[J].学语文,2019(1):4-8.
- [4] M. H. 艾姆拉姆斯.镜与灯:浪漫主义文论及批评传统[M].北京:北京大学出版社,2021.
- [5] 温儒敏.语文:二年级上[M].北京:人民教育出版社,2016.
- [6] 温儒敏.语文:三年级上[M].北京:人民教育出版社,2016.
- [7] 伊晚霞,唐伟胜.文化符号、主体性、实在性:论“物”的三种叙事功能[J].山东外语教学,2019(2):76-84.
- [8] 温儒敏.语文:四年级下[M].北京:人民教育出版社,2021.
- [9] 曹文轩,陈先云.一起长大的玩具[M].北京:人民教育出版社,2019.
- [10] 罗曼·英伽登.论文学作品[M].张振辉,译.开封:河南大学出版社,2008.
- [11] 温儒敏.语文:一年级上[M].北京:人民教育出版社,2016.
- [12] 李竹平.语文寻意思——从文本解读到课程设计[M].武汉:长江文艺出版社,2021.
- [13] 曾进,王晓楠,朱丽芳.小学快乐读书阅读指导及活动设计[M].上海:上海教育出版社,2021.

A Study of Children's Prose Reading Thinking Based on Chinese Teachers' Reading Subjects

LUO Na, ZHANG Yong

(Jiaying University, Meizhou 514000, China)

Abstract: There is a large number of Children's prose in the primary school Chinese textbooks, which is laid out step by step according to different learning stages. For reading thinking, teachers need to construct the consciousness of the world, things, levels and quantification. Specifically, with the text as the core, they should form an overall systematic consciousness view of “text and the world, text description of the world, and text level”.

Key words: children's literature; prose; reading thinking; text level

(责任校对 朱春花)