

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2021.02.002

统编初中记叙文教学：观念、目标及路径选择

王文营

(临沂大学 文学院,山东 临沂 276000)

摘要:记叙文是统编初中语文教材的重心。辨识文体、明晓文意、把握结构、品味语言,从外到内明晰记叙文的阅读方法和写作技巧是记叙文教学的基本观念;记叙文教读课的目标是形成“人文主题”和“语文要素”发展的统合力,自读课目标则是达到能读会读,构建课内向课外阅读跨越的桥梁,学生最终养成的是课外阅读的习惯,在课外阅读中构建阅读的广度与厚度;其路径应该是以读为根,尊重记叙文的文类特征和价值性、尊重学生的阅读“前见”,由之读出“课文意”和“读者意”。

关键词:初中教材;记叙文;教学观念;教读课;自读课

中图分类号:G632

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2021)02-0007-06

记叙文是统编初中语文课文的重心。日常所说的记叙文,主要是以记事写人发展变化为宗的文类,它不仅指写真人真事的非虚构故事、日记随笔、新闻通讯、报告特写、人物传记、山水游记等,也包括了一部分虚构的小说、散文、神话、寓言、童话等文体样式。夏丏尊、叶圣陶在《国文百八课》中说:“记叙文的目的是把事物的形状或者变化写出来传给大家看,叫大家看了文章,犹如亲身经验到的一样。”^[1]这里特别强调了是记事物的形状、光景,叙述事物的经过和变化。中国叙事学中,关于写人、记物、言事的叙事文,其实涵盖的属类很驳杂,有历史类的编年体、纪传体、方志体、典志体、记事碑、墓志铭等,也有志怪志人、杂传野史、笔记诗话、传奇话本之类的虚构文。西方的叙事文和中国不尽一致,杨义认为是走着“神话传说→史诗悲剧→罗曼司→小说的历史历程”^[2]。这样看来,西方的叙事文理解比较狭窄,强调了叙事文“以故事情节安排和叙事言语为中心”^[3]。从语文教学的角度而言,一般记叙文是以叙述和描写为主要方式,其内容是写人、叙事、状物、写景、抒怀的一种文体。这是从文章学的角度来归类的,和说明文、议论文并列。记叙文所记载的

人、事、物,贴近日常,形象丰富、生动、具体,通过记叙文的阅读,学生能够进入课文的语境,来循文识相、借事察人,并直面文字的形象,体察文字的情意。阅读教学通过触摸记叙类课文,既能让学生体味到记叙文文体的独特秘妙,又可以澡雪其心灵世界。

1 记叙文教学的观念

1.1 辨识文体:识得记叙文的特点与功能

所谓文体,也称体裁,指文本所体现出的文本样式和结构规范,是一篇文章的外在形观。不同的文类呈现出不同的文章特点、结构形式和语言风范。韦勒克、沃伦的《文学理论》认为“文体”是“一件或一组作品的具有个性的语言系统”,并“区别于另一系统的个性特征的总和”^[4],对文体的表述强调了语言的个性以及和其他文体的差异性。让学生具有文体感是阅读和写作的基础,有学者认为,“没有文体意识,阅读、写作就无章可循,阅读、写作教学就不得要领。”^[5]文体虽然呈现的是文章体式的特征区别,但不同的体式却制约着写作者独特的感受特征、思维个性、文字品质

收稿日期:2020-11-05

作者简介:王文营(1968-),男,山东费县人,副教授,硕士,主要从事语文课程与教学论、写作学研究。

和文章样貌。体裁形式不同,必将带来题材选择、文章立意、结构安排、语言风格的差异。记叙文要求写人记事状物的具体化和生动性,其特征是内容由人、事、物构成,结构有起伏,情节依循线索,多用记叙和描写手法,语言是叙述性的。它作为教学文体的功能是让学生掌握记叙文的知识,养成记叙文的阅读能力和写作表达能力。记叙文虽然是言人说事、叙述过程的文体,但其种属驳杂,有各自的文类独特性。同为记叙文,杨振宁的《邓稼先》是写人的纪实性散文,突出了邓稼先在民族和国家背景下的性格和操守;而《皇帝的新装》虽也是写人,却有很强的虚构性,是一篇童话,有一定的想象性和夸张度,适合儿童心理,体现了丰富的儿童情趣。作为教学文体的分类,如记叙文、议论文、说明文、应用文,虽然文类区别明显,但并非严格意义上的文体区分。各种文类的形成是历史和文化存在的产物,是文字使用过程中自然的变化和区分。《尚书》就有典、谟、训、诰、誓、命的区分。曹丕的《典论·论文》曾言说一些文类的特点:“奏议宜雅,书论宜理,铭诔尚实,诗赋欲丽。”刘勰的《文心雕龙》是文艺学的荦荦大者,也是系统的文体论。体式一方面显示文体对内容选择的独特性,另一方面也显示因体式差别造成的体式思维和体式形式的差异性。阿来的《一滴水经过丽江》是一篇写景散文,但课文把它归属游记,其视角“我”却是一滴水,以一滴水的游踪为序,写出了雪山、丽江的风貌。

1.2 明晓文意:识得记叙文课文的滋味与情感

文意是指文章呈现的主旨、意义和滋味。一般说来,作者写出一篇文章,就有表达的意图,这是作者意;但写出的文本因文字的变化,或散逸或聚拢,呈现一定的变异性,也就造成与作者意有一定差距的文本意;由于读者生活阅历或者阅读积淀的差别,其“前见”(或者“前理解”)自然不同,就会造成理解的差异,这就形成了读者意。实际上,文章作为教学文本进入不同年级层次的课文,是教材编写者选择的结果,所以课文还形成了独特的课文意。这也是有些课文,部分专家解读虽然深刻,具有独特性,却不能作为教学文意的原因。程翔说:“阅读文本,首先掌握‘作者意’,然后走向‘读者意’。”^[6]可以看出目前语文教学视野的丰富和变化,不再认为课文只有一成不变的文意。知晓文意,其实就是把握“作者意”和

“文本意”。应尊重文本、触摸文本,按照古人说的,知人论世,以意逆志。记叙文是对世界和人的观察,首先应关注文中的人、物、事,整合文本的基本信息来概括大意,也就是对记叙文的人和事物有整体感,然后再推测叙述背后所散发出的“滋味”与“情感”。鲁迅的《孔乙己》塑造了孔乙己这个迂腐、落魄而又善良的读书人的悲剧形象,但作者却是要体现社会的冷酷和麻木,用鲁迅的话来说,“将社会对苦人的冷淡,不慌不忙地写出来”^[7]。明晓文意,是在完整感受记叙文的人和物事之后,贴近文本中的情感态度和写作意图,尽量明晓课文的“作者意”和“文本意”。

1.3 把握结构:理清记叙文写作的框架与脉络

记叙文的结构是人物事件存在的内容形态和整体格式,记叙文的结构可以体现出题材的取舍、运思的先后、行文的主次。其首尾的贯穿、段落和层次、过渡和照应、情节和线索,都是围绕着人、事、物做相应的安排与合理的腾挪。阅读时要有意识关注作者写人记事的思路,把握文脉、梳理线索,探求其安排故事层次和段落的依据,体味故事的变幻性、人物的形象感和渗透其内的情思。鲁迅的《从百草园到三味书屋》是中年之“我”对童年之“我”的一次回眸,题目显示了从“百草园”到“三味书屋”的空间腾挪:百草园记自然景观、美女蛇传说、冬天捉鸟;三味书屋叙拜师、问询怪哉虫、读书上课。这是两个空间,也是两种生活:自由好玩和强制约束。在失去中有温情也有感伤,也是两种生活阶段的转换。其间的过渡蕴含着情感,其首尾的连接相呼应,显示出记叙文结构的闭环性。《孔乙己》的叙述视角是咸亨酒店的小伙计,叶圣陶先生曾分析这个叙述视角的价值性和独特性,认为是“最简要”,既“把孔乙己活动的范围限制在酒店里”,也显示出“小伙计”是最合理的在场者^[8]。所以,小说有这样的叙述,就呈现了这样的结构;有这样的结构,就呈现了非同常态的“小说意味”。

1.4 品味语言:感受记叙文文体的文学意味和美学情趣

记叙文的具象化和形象感来自记叙文的形象语言,其语言更具文学的意味和品格。文学的语言在能指和所指上存在着对应和对立的各种变化,而文学语言有很强的隐喻性。言不尽意、意犹未尽,自然都是一种常态。记叙文的遣词用句,既

有文字的准确性,也有文学趣味的张力,比如对孔乙己的介绍是“站着喝酒而穿长衫的唯一的人”;文学的语言往往有情境性和情感性,体味这种语言的情感,方能感受文学的美意。老舍的《济南的冬天》这样言说:“请闭上眼睛想:一个老城,有山有水,全在天底下晒着阳光,暖和安适地睡着,只等春风来把它们唤醒,这是不是个理想的境界?”简单几笔画出济南老城的安适、闲情和温和,笔下透出的是对这种慢节奏的满足和陶醉。记叙类课文的语言也是斑斓的,毕竟它借助了各种修辞,无论比喻、借代,还是夸张、拟人,都是要让语言充满张力与变化。《安塞腰鼓》的叙述中,短句急促,长句豪阔,夹杂着排比、夸张、比喻等修辞的渲染,让人感受到的是生命的勃发与张扬。自然,每一篇文字都会有独特的语言格调和个性:《土地的誓言》是深沉的、激越的、灼痛的;而《昆明的雨》如话家常,淡而悠远。借助品味语言,可以领悟课文的情意与美意。

2 记叙文教学的课型目标

2.1 教读课:形成“人文主题”和“语文要素”发展的统合力

教读课的课文是教师用心、学生用力的篇什,而记叙文篇章占了很大一部分。记叙文的教学,通过细读、研读,教师带动学生应该做到:读出人事,读出文体,读出方法,读出自我。读出人事,是能感知到作者所叙的人、所言的事,体味文章的物事情境,晓得文章的意蕴情感。这就是感知作者意、文本意乃至课文意。读出文体,是说读出这一篇文章的文类特征、文体风格,明晓文本个性和语言风范。读出方法,要求对这类文章,能学会读的各种方法,无论朗读默读、熟读细读、品读悟读,还是速读浏览,都应该针对记叙文体现的样式,懂得读的方法;自然也要懂得写的方法:无论是写景文、叙事文、抒情文,还是游记、科幻乃至童话等等,也要学会细处的方法招数,比如叙述、描写,详写、略写等等。会读会写,才是读出了方法。读出自我,是指通过体察记叙类的课文,能读出文本滋味、融入文本,领受文本带给自己的感受与体验。不仅能会心其境,也能和同学言说交流文本带给自己的思考,甚至写出自己的体悟和心得。用说和写来沟通文本、自我和生活,形成立人和立言的合力,促进学生语用能力的发展和人格修养的养成。

2.2 自读课:能读会读,构建课内向课外阅读跨越的桥梁

自读课并非学生自选篇目的阅读,仍然是教材中的固定篇目,是学生需要把握的内容。自读课文安排在教读课之后,目的是在教读课习得方法,学生能借助这些方法,以渔得鱼,自己来领会品读这一篇记叙文文本所独有的个性品格。能读,强调学生自我阅读的独立性,无论是默读跳读,都能凭借教读课习得的阅读方法,独立把握这篇记叙文的完整事件和人物个性,晓得文章的情感意味,理解文章的真正价值;会读,是要求拿起这篇文章,自己会迅速找到适合阅读这一篇记叙文的方法,并迅速获取合理的信息和提取有价值的内容。《走一步,再走一步》是七年级上册的一篇自读课文,是莫顿·亨特写的,记叙了童年攀爬悬崖的冒险往事和心得。这篇课文是在另一篇教读课《植树的牧羊人》之后,也是外国人写的,让·乔诺的作品,语言的风格上有表达的类似性。能读,是学生通过自读,能把握故事脉络、复述故事;会读,是通过这个单元历练的默读方法,能迅速提取信息,找出写心路历程的句子。同时,把这种阅读延展到课外,《走一步,再走一步》是删节文,课外找到全文——《悬崖上的一课》,阅读全文,领受课文带给作者的人生影响。自读课是“瞻前顾后”,为学生架起课内向课外延展的桥梁,“瞻前”就是合理应用在教读课文中获得的经验,通过自主阅读,完成阅读任务,沉淀阅读能力。“顾后”就是要形成成熟的经验,为扩大阅读量和加快阅读速度做好准备。”^[9]自读课是要让学生达到能读会读,收获独立阅读带给自己的丰硕成果。

2.3 课外阅读:用互文的方式拓展阅读、增加阅读的广度与厚度

课外阅读强调互文,是说可以群文互读、主题互读、文类互读,从而把“1+X”中和与“1”有共通性的“X”找出来——选出更多课外共类的作品,引导学生阅读。尤其是记叙文涵盖了许多文体,文学的如散文、小说、故事之类,写实的如传记、新闻、特写之属。每一个文种都可以延展更多的篇章。可以读完一类,再换它类;也可以同时读几种文类。课外阅读关键是养成习惯,放开手脚,让学生照着自己的心性去读,读得自由自在。用默读、浏览乃至品读的方式,扩大阅读的面,增容阅读的量,让阅读成为学生语文生活的日常。在阅读上,

只要学生喜欢,可以放纵其心性。首先是读得有趣。是说能随心顺意地去读,只要自己喜欢,无论闲书杂书、长篇短制,都可读,需要珍视的是学生的这种阅读趣味。有了这种阅读的趣味,才能养成坚持读书的习惯。其次是读书无限制。这是指读书无禁区,只要是正规出版的书籍,都可读。这里既强调了阅读数量没有限制,也强调了阅读内容没有限制。阅读审美力的提高来自阅读量,阅读辨别力的提高同样来自阅读量。自然,课外阅读也要学会分享,和老师同学交流自己读的书,写出自己的感受心得。在阅读到一定程度之后,要敢于读有难度的书、经典的书,强化读书的深刻性和评价力。教师不能游离于学生的课外阅读活动之外,更不能在学生的课外阅读中角色缺位,而应立足于阅读书目的选择和阅读方法的指导下,有意识地引导学生读好书、读经典的书,避免学生在玄幻、穿越、漫画、仙侠、言情等类型的网络小说中沉迷。教师也要通过微信群、QQ群、读书会、讨论课、演讲课等方式,给学生提供课外阅读的交流平台,让学生在讨论、辩疑、品鉴的共话中提升自己的读书水平和欣赏趣味。

3 记叙文教学的路径选择

3.1 直面文本,理解“文本意”

“作品”,一般认为是作者意图的物化形式。读作品,就意味着读者和作者之间的沟通与对话,是理解作家和寻求作者原意的过程,所以强调阅读时要知人论世。“文本”,是文本理论对作品内部特征和语言本体侧重后的产物,一般认为是书写固定下来的语言,或者说是语言的编织物,重视作品是语言的产物,并非哪个作家的“私生子”。文本是语言的结构层次,对文本的理解自然是对作品的语言意味和叙事结构的把握。读作品,就是对语言文字的感知与体验,是探寻语言的陌生化和潜在结构;当然,在接受理论中,对“文本”的理解则呈现动态化,认为“文本”不过是留有許多“空白点”的心理图式,是一个意义空筐,等待阅读者来填充意义。阅读文本,就是要构建文本的意义,也就是读者要借此说出什么。

初中语文强调的是对语言文字的理解与运用。记叙文的课文毕竟是形象化的文字,更多文学品质,其作为教学文本的价值,是让学生触摸文字、感知语言、体味情感。课文构成的教学文本,

其“文本意”应该是三部分的组合:一是作者原意,二是文本原意,三是课文原意。有时“作者原意”和“文本原意”的差距并不明显,甚至有一致性。所谓的“课文原意”,是指教材编者选入某一篇课文的目的性、教学性很强,把选文作为游记归到描写自然的单元,然后放在某个学段,对文本也有删减,这已经给予文本明确的边界和意义指向。在此层面的选文,也就有了在作者原意、文本原意基础上的课文意。直面文本,是说尊重作者、文本和课文的规定性。理解“文本意”,是对作者意、文本意和课文意的直接把握。通过朗读,感知文字的声音韵致;通过细读,品识遣词用句的巧妙;通过熟读,涵泳文字的情感流转,这些是记叙类课文教学的必要立足点。

特级教师沈庆九在上《雨的四季》时,尝试了三次阅读:初读,读出文字承载的内容;二读,有感情地朗读,读出你认为文字所表达的感情;三读,读出作者可能想表达的感情,这是读出作者^[10]。三读的最后意图,就是读出作者意。教者特别强调读出语言的诗味和作者想表达的情感。这就是直面文本本身所体现出的意味与情感。

3.2 重视学情,尊重“前理解”

记叙文的阅读教学是初中语文课堂的群体交流与沟通,但阅读毕竟是个性化的活动,所以要熟悉学生阅读的基本状况。用阐释学的观念说,就是尊重学生的“前理解”。所谓“前理解”,又称“前见”“偏见”,是指学生阅读文本前所拥有的生活阅历、阅读状况和阅读能力与水平,或者说是阅读该文本前所拥有的生活积淀和阅读经验,这是指向读者理解文本前的认知结构。阐释学从积极的意义认知“前理解”,“我们是以来自我们自己的事实关系的意义期待作为根据进行理解的”^[11],换言之,没有“前理解”,理解就无从发生,文本的意义就不可能存在。阐释学认为,“前理解”不同,对文本的认知也就不同。过去,认为学生因生活经验简单和阅读积淀不足,对许多作品的理解存有“偏见”和“误读”。从阐释学的角度来看,所有的“前理解”没有对错之分,它是理解的起点。尊重“前理解”,才是真正地尊重阅读主体。从这个角度看,重视学生的阅读直感和学生的阅读语感,首先就要尊重学生对文本的原初感受力和认知图式。学生对记叙文文本的意味能读出什么,取决于学生的“前理解”,即阅读积淀

和阅读经验,而“前理解”随着生活积累的丰厚和阅读量的增加是在不断变化的。有学者认为,“阅读教学,也可以理解为是建构学生合理的前理解结构的教学”^[12]。

我们可以通过朱自清《背影》作为课文的教学史,来感受不同时期的读者对文本的理解变化。《背影》1925年11月在《文学周报》刊发,1930年首选于赵景深编写的国语教科书,直到今天仍然保留在最新的部编初中教科书中。其“课文意”随课程理念的不同而变动。除了“父子情深”的理解,对其解读变得多元化,文意迭现。最典型的有三种:一是“父亲不堪”论,二是“儿子愧疚”论,三是“刹那主义”论^[13]。学生更是读出了违反交通规则、父亲不潇洒之类。尊重学生的“前理解”,是知晓学生的阅读现实,以之为基础,尊重学生的意义把握和阅读感受。这是文本欣赏的基础。但选文成为课文,不是没有限制,课文有它自己的教学指向性;而教学尊重言说,也并非没有边界,言说应不脱离文本的基本规定性,更何况教学也需要评价,它要寻求价值的合理阈限。这才是真正的生生对话、师生对话。

3.3 鼓励创造,读出“读者意”

记叙文的阅读,更多是文学意义上的阅读。无论是精读,还是略读,在理解“文本意”之后,应该是对文本的美读、赏读。应该是以心会心、以己度人,贴近文本的情理脉络,体验文本构建的世界,玩赏记叙文中的形象、语言和情感世界。学生在阅读中的痴迷,对文本的静默、言说和书写,就是创造,就是学生读出的文本意。用接受理论的话说,是读者视界和文本视界的融合。这种融合,是学生用想象和情感对文本空白、缝隙的填充,这是读者意,也是学生构建的文本世界。这种构建其实是文学欣赏的沉醉迷离状态,傅庚生曾这样描绘:“使读者掩卷惆怅,有无限迷惘依恋之思,此际读者之胸中已他无所有,唯有一片同情。”^[14]实际上这是学生阅读的共鸣感,是神与物游。也是课程标准所强调的:要珍视学生独特的感受、体验与理解。中国古代的解读有“断章取义”“见仁见知”“欣然会意”“不求甚解”的说法,都指向了读者对文本的个性化理解;而西方的读者理论强调意义的动态性,文本的意义是读者阅读时在时代和个人的知识背景下与文本共同构建的,这种视野融合是自我的、个性化的。读者每一次的阅读,

体验不同,自我融入文本的结果自然不同。多义是常态,衍义和歧义也难免,读者理论并不认为这些是误读、错读。在把握了文本意以后,记叙文的阅读应该是在精读和拓展方面,强化这种创造,教师提供一定的文本情景和契机,让学生说出或写出自己对文本的感受和体验。

楚云老师教学《秋天的怀念》时,打通语文和生活、文本的联系,让学生说出对母亲的“忍”和“要好好儿活”的品味,学生既关联文本,也关联自己,说出自己对母亲、生活的感受^[10]。这就是文本和自我的视野融合,既读入了文本,也读出了自己,是实实在在的“读者意”,是学生真正的感受、体验与理解。

3.4 文文互通,体现“互文性”

语文教材不仅是一篇篇选文的组合,而且是一个考虑了知识序列、学习规律、学生心智的文本系统,它有一定的整体性、序列性和延展性。这个单元的选文是“四季美景”,另一个单元变为“至爱亲情”;有的单元文字是大川大山的豪阔壮美,有的单元又成了小桥流水的闲适优美;这个单元在谈记叙文的要素,那个单元又去说叙述的线索和顺序。有的某一篇文章甚至链接着课外知识与拓展篇目。它们之间是关联着的,是整体中的分支。因此,不能孤立地看待某一篇文章,要重视文文互通,强调读文的单元意识和群文意识。阅读教学,有单元阅读、主题阅读、群文阅读,应该把它们勾连起来,体现“互文性”,做到课内文本之间、课内文本与课外文本之间的交流延伸,来拓展阅读的深度和广度。“互文性”是文学符号学里的一个概念,最初茱莉亚·克里斯蒂娜强调的是任何文本都是其他文本的镶嵌,是对其他文本的吸收与借鉴。在《诗性语言的革命》里,她这样解释“互文性”:“将其看成是一个(或多个)转换为另一个(或几个)符号系统的移植。”^[15]国内的翻译和理解差别很大,译成“互文”“互文性”“文本间性”等。国内学者李玉平认为,“狭义的互文性,指一个文学文本与其他文学文本之间可论证的互涉关系”,“广义的互文性指任何文本与赋予该文本意义的文化、符码和表意实践之间的关系”^[16]。我们使用它,就是看中“互文性”强调文本之间的互涉关系,能让我们体察文本的共性和差异。

既然课文是个系统,对文本,就可以从题材共性、主题共性、文类共性、作家作品的品质共性来

探寻“互文性”。对“互文性”，荣维东认为可以“互文参照：于群文中寻找意义坐标”，对课文可以分别以主题、原型、结构为坐标进行互文性解读^[17]，强调作为一种解读方法的合理性和独特性，也指出了其方法的有限性，应注意合理使用。而黄伟、梅培军则把“互文性”作为一种阅读范型：互文参读。这是“把文本置于一个有效的参照网络中，形成多种文本的相互参照，互释互解”^[5]，既有利于扩大阅读量、加快阅读速度，也有利于信息的选择鉴别，自然也提供了文本多种意义解读的可能性。这种阅读，为整体性强的单元阅读、主题阅读、群文阅读乃至课外阅读，提供了一个开放和整体把握的视角，突破了阅读的线性思维，可以说，是对课文文本的深度阅读。

参考文献：

- [1] 夏丏尊,叶圣陶.七十二堂写作课[M].北京:开明出版社,2017.
- [2] 杨义.中国叙事学[M].北京:人民出版社,1997.
- [3] 达维德·方舟.诗学:文学形式通论[M].陈静,译.天津:天津人民出版社,2003.
- [4] 勒内·韦勒克,奥斯汀·沃伦.文学理论[M].刘象愚,邢培明,译.杭州:浙江人民出版社,2017.
- [5] 黄伟,梅培军.阅读教学中的文本解读[M].南宁:广西教育出版社,2019.
- [6] 程翔.论学理关照下的语文教学[J].课程·教材·教法,2015(11):56-62.
- [7] 孙伏园.关于鲁迅先生[C]//中国社会科学院文学研究所鲁迅研究室.1913-1983鲁迅研究学术论著资料汇编(1).北京:中国文联出版公司,1985.
- [8] 中央教育科学研究所.叶圣陶语文教育论集(上)[M].北京:教育科学出版社,1980.
- [9] 乔桂英,李澄宇.自读课文教学目标の設定现状与对策研究[J].教学与管理,2020(6):71-73.
- [10] 剑南,王君.初中语文这样教(上)[M].武汉:长江文艺出版社,2019.
- [11] 汉斯-格奥尔格·伽达默尔.真理与方法[M].洪汉鼎,译.北京:商务印书馆,2007.
- [12] 潘新和.语文:表现与存在(上)[M].福州:福建人民出版社,2004.
- [13] 李斌辉.《背影》作为课文的教学史研究[J].课程·教材·教法,2016(5):101-109.
- [14] 傅庚生.中国文学欣赏举隅[M].北京:北京出版社,2003.
- [15] 茱莉亚·克里斯蒂娃.诗性语言的革命[M].张颖,王小姣,译.成都:四川大学出版社,2016.
- [16] 李玉平.互文性:文学理论研究的新视野[M].北京:商务印书馆,2014.
- [17] 荣维东.语文文本解读实用教程[M].北京:北京大学出版社,2016.

Narrative Teaching of Unified Textbooks in Junior Middle School: Concept, Goal and Approach

WANG Wenying

(School of Chinese Language and Literature, Linyi University, Linyi 276000, China)

Abstract: Narration is the focus of Chinese unified textbooks in junior middle school. The basic concept of narrative teaching is to enable students to identify and master the style, the meaning, the structure and the diction of the narrative, and to clearly understand the reading methods and writing skills of narrative. The teaching-based reading class of narrative is to improve students' humanistic quality and language accomplishment. The goal of the self-study reading class is to cultivate students' reading ability. In this way, the self-study reading class should bridge the gap between in-class and out-of-class reading, and finally enable students to develop the habit of reading after class. The approach of narrative teaching should be based on reading, attach importance to the characteristics, the value of texts and students' preconception in reading, so that the textual meaning and reader's meaning can be better grasped.

Keywords: junior middle school textbooks; narrative; teaching concept; teaching-based reading class; self-study reading class

(责任校对 莫秀珍)