

破解语文课程与教学的一个百年难题：朗读教学

王荣生，龙霞飞

摘要：语文课程目标中的“朗读”，指构成学生阅读能力的“流利朗读”，即朗读具有流畅性。培养学生的朗读能力，重在指导“正确地朗读”。流利朗读建立在“正确地朗读”基础上，是熟练的“正确地朗读”的效果表现。流利朗读与文本难度关联，学习“流利朗读”贯穿小学和中学阶段，是一个持续累进的过程。作为文学阅读方式的“有感情地朗读”，侧重阅读理解结果的表达。“有感情地朗读”不是学生在语文课程中的学习目标，而是一种朗读教学法。朗读教学法有多种目的，其中有些与培养学生的朗读能力和阅读理解能力无关。促进学生阅读理解的朗读教学法，适用于名家名篇中重在感受的抒情性作品。

关键词：朗读教学；流利朗读；正确地朗读；有感情地朗读；朗读教学法

中图分类号：G633.3 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2026)02-0080-10

DOI:10.19877/j.cnki.kjcf.2026.02.017

一、研究背景与研究问题

朗读是发声的阅读。朗读既是学生的基础语文能力，也是诗歌、散文等文学作品的阅读方式，还是中小学语文教学中的常用教学方法。语文独立设科 120 年以来，都强调培养学生的朗读能力，但成效不明显，培养学生的朗读能力问题和朗读教学问题，困扰至今。

关于朗读和朗读教学的讨论，20 世纪前 50 年主要围绕文言文和白话文学作品的朗读展开，夏丏尊、叶圣陶、朱自清、魏建功、黎锦熙等发表了各自见解。20 世纪后 50 年有代表性的论文是过传忠的《朗读也要抓字、词、句、篇》^{[1]501-508}，分别从字、词、句、篇阐述朗读和朗读教学的要点，其所阐述的要点至今仍有实践指导意义。21 世纪语文课程改革再次引发了对朗读教学的问题讨论，主要针对“有感情地朗

读”的“矫情做作”。李功连的《有感情朗读：教学困境及其突破》^[2]探讨了相关教学策略，周梅的《理解与感受：朗读教学活动的起点——以〈再别康桥〉为例》^[3]提供了个案经验。于龙的《语文课堂朗读教学的现状、成因及对策》^[4]，在比较中外的朗读教学基础上，提议用“聚焦在准确度、流利性和速度这三个方面”的“大声朗读”取代“有感情地朗读”，然而作者的观点没能深入到原理性的论证。代顺丽的《语文朗读法的本质及类型》^[5]，主张“标准朗读”（大致相当于“大声朗读”）和“表情朗读”（大致相当于“有感情地朗读”）两种类型不可偏废，但其所依据阅读心理学的“语音转录”理论并不可靠，也未能分析两种类型的关系。

综上所述，关于培养学生的朗读能力问题和朗读教学问题，近百年的研究进步不大，问题基本上还停留在原点。究其原因，一是受时代和研

基金项目：2022 年度国家社会科学基金重点项目“中国现代语文课程知识的理论资料搜集、整理与研究”（22AZD156）。

作者简介：王荣生，上海师范大学教育学院教授、博士生导师（上海 200234）；龙霞飞，上海师范大学教育学院博士研究生（上海 200234）。

究条件所限，对当代学习科学的读写研究新进展了解不够；二是混淆了培养学生的朗读能力问题和朗读教学法问题，研究的出发点和归结点都偏移到了朗读教学法，而忽视了原本应该作为出发点和归结点的培养学生朗读能力问题；三是原理性的论证较为缺乏，因不能揭示应该或者不应该这么做的原理，其所提出的观点说服力不够强，所建议的教学策略、所提供的个案经验可推广的实践意义有限。

而今，中小学语文课堂“矫情做作”朗读，依然如故且愈演愈烈；作为中小學生语文基础能力的流利朗读，问题严重且每况愈下；滥用朗读教学法的现象，比比皆是且难以治理。“有感情

地朗读”从苏联移植而来，也叫“有表情地读课文”^{[6][11]}。中小学语文课程的朗读教学“矫情做作”长达70多年无法解决，这里面一定有关键性的问题没有弄清楚。

以江苏某名师工作室于2024年10—12月对学生的朗读情况进行的两次调查为例，所调查班级的任课教师大都是名师工作室成员，学生朗读的都是本学期刚学过的课文（理论上生字词为0）。学生在进行较充分的练习准备后，自行录音，两人一组依据指标互相评价。评价指标是“八不”——不添字，不漏字，不错字，不磕绊，不回读，不卡顿，不读破，不拖调。两次调查结果见表1和表2。

表1 3—6年级“朗读八不”总体情况

总人数	人均错次数	0 错误		正确率前 100 名		错误率前 100 名		中间 100 名	
		人数	占比	出错总数	成绩	出错总数	成绩	出错总数	成绩
1007	8.29	116	11.52%	0	100%	2991	100%后进	680	95%中等

表2 1—6年级“朗读八不”汇总

年级	总人数	总错次数	人均错次数
一	184	195	1.06
二	179	700	3.91
三	168	1280	7.62
四	172	972	5.65
五	181	2573	14.22
六	172	1857	10.80

表1中引人注目的数据是流利朗读的水平与语文成绩（侧重在阅读理解的纸笔考试成绩）成正比。正确率达100%的前100名学生，语文成绩100%都优秀；中间100名学生，即数据排序500位左右的学生，语文成绩95%中等；错误率最高的100名学生，即数据排序900位以后的学生，人均犯错29.91次，语文成绩100%落后。表2反映值得注意的情况是：随着年级的递升，文本难度的增加，学生流利朗读水平递减，且低、中、高三个学段几乎成倍数地递减。初中和高中目前没有相关数据，但似乎有理由推测，随

着文本难度的不断增大，学生整体的流利朗读水平很可能继续递减。两次调查表明，学生的实际朗读能力堪忧。如果以差错率10%为合格标准的话，那么在基础教育较发达地区的拥有中等以上师资水平的学校中，估计40%以上学生未能达到该年级应达到的流利朗读合格水平。这显然是亟须解决的问题。

与学生的实际朗读能力堪忧形成鲜明反差的，是语文教学普遍地使用朗读教学法。“一读课文，整体感知；二读课文，品味语言；三读课文，深度理解；四读课文，应用拓展”，已成为

最近二十几年语文教学的一种套路，朗读教学法甚至被一些教师当作唯一教学法。普遍使用朗读教学法而学生实际朗读能力堪忧，这种反差表明，一定还有没被揭示的大问题存在。

本文讨论作为学生语文基础能力的“流利朗读”、作为文学阅读方式的“有感情地朗读”、作为教师教学手段的“朗读教学法”这三个议题并得出研究结论，力图破解朗读教学这一语文课程与教学的百年难题。

二、作为学生语文基础能力的“流利朗读”

阅读的基本方式是朗读和默读；语文课程目标的“朗读”，指构成学生个体阅读能力的“流利朗读”。学习科学的读写研究将“流利朗读”视作“阅读流畅性”的一种表征。

（一）“阅读流畅性”的含义

“阅读流畅性”指阅读过程解码文字是否轻松和高效^[7]，包括朗读流畅性（流利朗读）和以朗读流畅性为基础的默读流畅性（流利默读）。

阅读流畅性关联解码文字的准确性和速度。解码文字的准确性，包括在具体语篇的阅读中识别字词、获取词义、整合语句等方面。识别字词、获取词义，用语言心理学的术语来说，就是从大脑的“心理词典”中提取已存储的字词并与所读语句中的词义相匹配；整合语句，就是根据词与词组合的语序或虚词，读懂句子的字面意思。以阅读《石头汤》为例。^{[8]181-182}

石头汤

一天下着大雨，一个穷人在暴风雨中来到一幢大房屋前讨饭。他被骂走了，但是他又回来问道：“我就在炉火旁烤烤衣服行吗？我的衣服被雨淋湿了。”女仆觉得这不会花费任何东西，于是就让他进了屋。

在屋里，他告诉厨师，如果给他一个锅，并且在锅里装上水，他就能做出一些石头汤来。厨师觉得石头汤是一道新菜，于是同意他做石头汤。这个穷人在路上捡来一块石头，并把它放入锅里，厨师又给他一些盐、豌豆、薄荷以及所有剩下来的肉。结果穷人做出了美味的石头汤。厨师说：“干得好！你简直几乎什么都没有用，就做出了一个非常好的汤。”

假如一位读者认识《石头汤》中的每一个字

词并能准确地理解词义，他阅读这篇寓言就会毫不费力，字词的辨认和词义获得几乎是自动化的，因而阅读的速度也就较快，具有较高的阅读流畅性。假如这位读者对这篇文章中的有些字词并不熟悉，比如“淋湿、豌豆、薄荷、简直”等，对他来说是生字词（他的大脑“心理词典”中没有这些字词）；或者他对词义把握不好，比如并不明白“讨饭、女仆、花费、新菜、于是、几乎”等词语的意思，那他读这篇文章就会很费脑筋，要么读不懂，要么只能利用上下文语境猜测这些字词的大致意思，比如“新菜”就是新的菜，“豌豆”就是一种豆，“薄荷”可能有香味，“于是”就是“接下来”的意思，等等。因而，他的阅读速度也会较慢（花费的解码时间较多），阅读流畅性就较低。

（二）阅读流畅性与阅读理解

阅读流畅性与阅读理解有密切联系，但并不是同一件事情。仍以《石头汤》为例，对《石头汤》的阅读理解——阅读理解在大脑中的表征，有以下三个层级水平。一是表层表征，即字面理解，或者全文朗读，或者摘录原文的词句，或者按原文的字面意思复述课文内容，或者回答在原文中可以找到明确答案的问题。如按顺序（事件发生的顺序）讲述先写了什么、后写了什么，或者概述文章的主要内容。二是文本基础表征，又叫“命题表征”“篇章格局”等，读者联系自己的背景知识从字里行间进行推论，从而建立对课文的连贯理解。比如，要理解《石头汤》的故事情节，需要作一系列因果关系（语义关系）推论：1. 穷人饿了，所以来讨饭。2. 女仆把他赶走，因为她不愿也不能把主人的食物给穷人。3. 穷人借烤衣服的理由骗进了屋，进屋的目的是弄点儿吃的。4. 穷人提出做石头汤，因为他想厨师可能会因好奇而受骗；如果同意，那么厨师一定会像平时做汤那样，往汤里放一些配料和剩菜。5. 按照常规，作为“新菜”的石头汤做好以后，做菜和欣赏的人就要品尝。6. 穷人达到了目的，而女仆和厨师都没有意识到自己被算计了。^{[8]185}上述一系列推论在文中并没有明确表述的语句，它们是课文语句所隐含的信息，阅读能力低的读者即使朗读课文100遍，也不一定能够进行这样的推论，而阅读能力较高的读者都会产生相同或

者类似的推论。根据字面表达进行一系列推论，从而建立对文章的连贯理解，就是阅读理解过程的心智活动。三是情景模型。情景模型是文本基础表征与读者的背景知识的整合，从而对文章所述说的内容（事件、人物、事物等）有自己的理解。就《石头汤》而言，则是对这篇寓言的寓意理解，理解这个寓言故事所包含的具有普遍性的人生教训。比如：从穷人的角度，是“有志者，事竟成”；从女仆和厨师的角度，教训是“当心送礼的骗子”。^{[8]189}

表层表征也就是解码文字，对应“阅读流畅性”；阅读研究者将文本基础表征和情景模型统称为“阅读理解”。一方面，阅读流畅性是阅读理解的必要条件。另一方面，阅读流畅性不等于阅读理解；阅读流畅性与阅读理解的表层表征有关，而与较高层级的文本基础表征和情景模型无直接关系。

说“阅读流畅性是阅读理解的必要条件”，这还有更重要的理由，涉及大脑的认知机制（认知负荷）。大脑的认知有三个机制：一是感觉记忆，阅读时通过眼睛的注视获取文字信息；二是工作记忆，处理由感觉记忆传输的信息并提取存储在长时记忆的相关信息进行整合；三是长时记忆，经整合的新信息存储到长时记忆保持（见图1）。



图1 认知的三个机制及其认知过程^{[9]37}

认知的思维活动在工作记忆，而工作记忆的容量有限，一个特定的时刻其容量极限是7个信息组块，新近研究已将这个数量减少到了5个。^{[9]32} 阅读是“从呈现的文本中推导出意义的复杂交流行为”^{[10]7}。如果识字、解词、连贯语句的解码占据了工作记忆中的资源，那么就会影响或者阻止更高层级的阅读理解。如果工作记忆的极限容量只能满足处理文字解码的工作，那么就有可能进行阅读理解，因而只能滞留在理解字面意思的阅读能力水平。

阅读研究专家指出：“流畅度的逐渐提升让孩子能够进行推理，因为这延长了他们进行推理与思考的时间。流畅度并不确保有更好的理解

力，但是会提供整个执行系统额外的时间，好将注意力直接放在最需要的地方，诸如推测、理解、预测，或者回过头修正前后不一致的理解或是重新赋予一种意思。”^[11] 阅读能力发展有“马太效应”：富者愈富，贫者愈贫。阅读流畅性越高，几乎自动化，则阅读理解能力往往越强；阅读理解能力越强，则阅读流畅性越高。反之，阅读流畅性越低，解码耗时费力，则阅读理解能力往往越弱；阅读理解能力越弱，则阅读流畅性越低。离开阅读流畅性而试图提高阅读理解能力，犹如揠苗助长。

（三）“正确”与“流利”

朗读流畅性的定义是“口语阅读中的速度、准确性和适当的表达形式”^{[10]9}，指个体独立阅读时的朗读能力，要声音清晰地把文章读出来，并达到一定的标准。语文课程标准在“朗读”的前面加有“正确、流利、有感情”三个描述性词语。从现有文献看，对这三个描述性词语的解释存在以下问题：

第一，对“正确”的解释比较狭窄，仅指字音——用普通话正确读出字音，吐字清楚，声音响亮。第二，因为对“正确”的狭窄解释，“流利”偏到了句读和段落之间的语气连贯——“读出句逗和段落之间的停顿，节奏自然，速度适当”^[12]。“读出句逗和段落之间的停顿”实际上是正确，“节奏自然，速度适当”则是正确朗读的效果表现。第三，“正确”“流利”以及“有感情”似乎变成了有层级的几件事情，而几件事情却纠缠为一团。比如对“有感情”的解释之一是“能读出陈述、感叹、疑问等不同语气”^[12]。能不能读出句式的语气语调，其实是正确与否的问题，归到“有感情”很勉强。第四，对正确的解释往往是从反面来说的，比如前文举例的“不添字，不漏字，不错字，不磕绊，不回读，不卡顿，不读破，不拖调”。从反面来说，其究竟属于“正确”还是“流利”，其实无法分辨，而且没有引导教学的作用。错误率可以作为外部评价的简易操作指标，但教学必须从正面入手。

“正确”与“流利”，“正确地朗读”是根本，“流利”则是熟练“正确地朗读”的效果表现，即朗读流畅性。要使学生达到流利朗读的水平，教学入手处是指导学生“正确地朗读”。

根据1954年《改进小学语文教学的初步意见》和1956年《小学语文教学大纲（草案）》相关论述，以及过传忠《朗读也要抓字、词、句、篇》等论文材料，“正确地朗读”应该包含语音、字词、语句、语段、文体、语体等方面。其中较为重要的列举如下：1. 字词的读音。2. 字音在语流中的变化（如轻声）。3. 词语的分界和词与词（词组）停连。4. 句读、句子（标点）停连。5. 句子的语法重音。6. 句式的语气语调。7. 根据上下文语境确定强调重音（例如“你今天真的读了三本书？”）。8. 语段（分层）和段落之间（分段）的停连。9. 文体、语体的语势。其中，纳入文体、语体的语势是十分必要的。阅读研究证实，阅读理解并不是从字词到句子、从一句接一句到一段再到整篇的“自下而上”模式，而是“自上而下”“自下而上”的交互作用模式。在阅读之初，读者会从标题、排版、作者等线索形成对所读课文的预测（猜测），并带着这种预测（猜测）去阅读理解课文。比如，读一个故事，按读故事的样式去阅读；读一首儿歌，按读儿歌的样式去朗读。

（四）学习“流利朗读”是一个持续累进的过程

学习“流利朗读”贯穿小学和中学，逐步达到较高程度的阅读流畅性，是一个持续累进的过程。培养流利朗读不是仅小学低中年段的事，也不是仅仅在小学阶段就可以一劳永逸的事。语文课程各学段的程度差别，有“语篇依存”的特点。学习阅读的程度差别，取决于各个学段所阅读课文的主题内容、语篇类型、文本形式难度、阅读任务的复杂程度等。就目前的话题而言，主要是文本形式难度。文本形式包括生字词、词语难度（抽象词语、术语等）、语句复杂度、段落组织（衔接、连贯）、篇章结构（标记等）、文本长度等。高中、初中、小学包括小学低、中、高学段的学习阅读的程度差别，很大程度上是依据文本形式难度来划分的。很明显，文本形式难度是相对于读者（学生）来说的。三年级学生读二年级课文其阅读流畅性较高，读三年级课文就未必，而五年级课文对他来说可能就是读不下去的“挫折型文本”。以此类推，一个初中生读小学课文其阅读流畅性较高，一个高中生读初中课文其

阅读流畅性较高，但初中生读初中的课文、高中生读高中的课文可能就不够流畅，一个高中毕业生读大学的教科书，内容对他来说可能就是“挫折型文本”。各个学段的学生处在“流利朗读”不同的程度和水平上。达到小学二年级程度且水平优秀的学生——能流利朗读适合二年级学生的课文，其朗读能力可能相当于四年级较差水平的学生；以此类推，达到小学四年级程度且水平较优秀的学生，朗读能力可能相当于六年级较差水平的学生；达到小学六年级程度且水平较优秀的学生，朗读能力可能相当于较差水平的初中生；较优秀的初中毕业生，朗读能力可能与高中语文所要求的水平尚有较大距离。每个学段的学生，都处在攀登高峰的不同台阶上，他们必须沿阶梯而上，不断地努力前行。

在语文课程中学习流利朗读，其读物有以下两种：一是语文教材里的课文，包括文学作品和实用性文章。课文是“教学型文本”，包含一定量的生字词及其他方面的难度，学生必须经过一系列课文的朗读学习，才能够逐渐养成符合该学段文本难度的朗读能力，并逐步达到熟练水平。二是在学习一个阶段（学期、学年）之后，学生能够独立朗读与已学过课文难度相当或略低的“独立型文本”。凡是能力，就一定是可迁移的；培养可迁移的朗读能力，是通过课文进行朗读学习的目的所在。

三、作为文学阅读方式的“有感情地朗读”

“有感情地朗读”是19世纪50年代从苏联移植而来的，苏联的语文课程分“语言”和“文学”两门，“有感情”显然指文学作品的朗读^{[6]113}。我国语文课程是综合性的，其中包含文学，自然也要涉及文学作品的朗读，体现“有感情”。“有感情地朗读”的含义，从以下三个方面的辨析中会逐渐明朗。

（一）读给自己听还是读给别人听

作为文学阅读方式的“有感情地朗读”，其真实情境的应用大致是以下三种：第一，阅读较短篇幅的文学作品——儿歌、诗歌和一些抒情性较强的散文等，无论是中小學生还是成年人，通常都采用朗读的方式，有时是发声朗读，声音或大或小，有时虽没发出声音但阅读时伴有嘴唇动

作，熟练的读者往往只有声带的发音感（内声）。第二，阅读小说中的人物对话，阅读相声、戏曲、话剧、话本小说等偏向口语语体的文学作品。第三，一种传承古人发声读书的方式，统称为“吟诵”^[13]——注重声律涵泳的带腔的古诗文诵读。

对作为文学阅读方式的朗读，夏丏尊、叶圣陶、朱自清等都作过探讨，其中朱自清的观点值得重视。在当时的语境下，朱自清的用词是“吟诵”，区别于音乐化、表演性的“朗诵”。朱自清认为，文学的“意义”是文字所载行的一切，文学的一部分生命就存在于它的声调里，所以“吟诵与了解极有关系，是欣赏必经的步骤。吟诵时对于写在纸上死的语言可以从声音里得其意味，变成活的语气”^[14]。作为文学阅读方式的朗读是阅读者读给自己听的：“要能分辨语气的轻重，要使声调有缓急，合于原文意思发展的节奏。注意本文的意思，不要被声音掩盖了，滑过去。”^[14]

然而课堂是教学情境，学生在课堂里的个别朗读必有听众，这就很容易使原本读给自己听的

朗读，演变为读给别人听的“朗读”（朗诵）。至于流行的公开课，很大程度上是表演情境——教师有朗诵才能，举手朗读的学生往往是朗读能力较好的学生，其中有一些还具有表演的才能。这就是朗读从作为文学阅读方式的朗读，演变为播音和影视表演专业的“朗读”（朗诵）了。作为播音表演的“朗读”是读给别人听的，包括新闻播报、有声读物录制、在表演场合的诗歌或散文朗读等。中小学通常所称的“朗诵”，包括有特长的学生的朗诵表演，以及经过排练的集体朗诵活动等。其最大的特点是事先对作品反复琢磨并精心设计语音表现的细节，往往还要经过多次的预演排练。没有人主张学生应该学习或者模仿作为播音和表演方式的“朗读”（朗诵），但教学实践中难以避免这种“演变”，这种事实应引起高度警惕。

（二）侧重阅读过程还是阅读结果

朗读既是一种阅读理解的过程，也是一种对阅读理解结果的即时表达（见图2）。

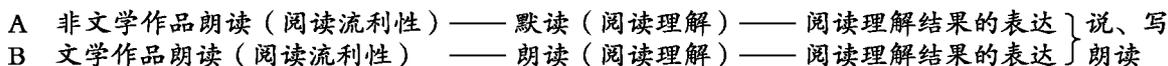


图2 非文学作品和文学作品的阅读心路历程

从图2中可以看出：第一，无论是非文学作品还是文学作品，其阅读的心路历程，都必须先达到一定程度的流利朗读，然后在默读或朗读中进行阅读理解，并产生阅读理解的结果。第二，非文学作品的阅读理解一般采用默读的方式，文学作品的阅读理解可以采用朗读的方式。第三，无论是非文学作品还是文学作品，读者对阅读理解结果的表达，都有多种方式，比如讲述内容概述、写读书笔记等，朗读只是其中一种方式。第四，在真实的阅读情境中，阅读诗歌、散文等文学作品更倾向于用朗读的方式来表达阅读理解的结果。

“有感情地朗读”的含义，从源头文献1955年《小学语文教学大纲草案（初稿）》来看，指的是有难度的“教学型文本”，并侧重阅读理解结果的表达：“朗读要有感情。但是必须儿童很好地理解和掌握了课文的内容，对其中的人物和

事件有了正确的一定的态度，朗读才能有感情。……理解越深，感染越深，朗读的表情就越好。”^{[6]89}

（三）着眼于学生能读懂的还是需要教的

侧重阅读理解结果的“有感情地朗读”，大致有以下三种情况。

第一，学生本来就会的。文学作品是自带感情的。学生用朗读的方式阅读短小的文学作品，如儿歌、诗歌、故事、寓言、抒情散文等，即使是初次接触一个作品，也会自然地采用文学的样式去阅读，从而触摸到文学作品所表达或表现的感情。比如：按儿歌的样式去朗读儿歌，并感受到儿歌的童趣；凭借生活经验，阅读小说中的人物对话，会按说话者的情感去感受，并在朗读声中表现出自己所感受到的情感。也就是说，阅读“独立型文本”文学作品，“有感情地朗读”是不需要教学的。

第二，学生自然会有有的。有一定难度的课文经过教学，学生原来不理解的理解了，原来感受不到的感受到了。学生在深入理解课文基础上的朗读，自然就是“有感情地朗读”。

第三，学生不可能有的。如果学生没有或者不能够深入理解课文，那么“有感情地朗读”就会“变态”。为此，1956年《小学语文教学大纲（草案）》特别提醒：“要是儿童还没有这种感情，强求表情，那就只有有造作的腔调。”^{[6]126}

综上所述，作为文学阅读方式的“有感情地朗读”，要么是学生本来就会的，要么是学生在深入理解课文基础上就会有的，要么是学生“还没有这种感情”而不允许强求的。很显然，解决学生“还没有这种感情”的问题，必须从阅读理解的过程入手，学生需要学的是如何阅读理解那些还没有理解的字词、语句、语段，而不是学“有感情地朗读”。换言之，“有感情地朗读”不应该是学生在语文课程中的学习目标和内容。学生的“有感情地朗读”实际上是一种教学的方法，其作用有二：第一，“朗读的儿童要把课文的思想感情和自己对课文里事件和人物的态度，传达给听的儿童”；第二，“教师可以凭儿童的朗读检查他们理解和感受的程度”。^{[6]89}

四、作为教师教学手段的“朗读教学法”

朗读是语文教学常用乃至滥用的一种教学方法。其有各种名目：范读、领读、跟读、齐读、个人读、小组读、自由读、分角色读、师生配合读、品读、美读、配乐朗读，等等。作为教学方法的“朗读”，往往掺杂着一些播音表演的成分。

（一）与培养学生朗读能力无关的“朗读”

作为教师教学手段的朗读有许多不同的目的，有些与语文学习没有直接关系，比如调节课堂教学的气氛，使学生集中注意力，等等。与语文学习有直接关系的，其目的或许在提高学生的朗读能力，但也可能与培养学生的朗读能力无关。举下面一个极端的课例来说明。该课例曾在多个大型教研活动中公开展示，执教教师是著名语文特级教师，有朗诵才能，学生是五或六年级，执教的课文是《天籁》。

天籁

子綦（qí）曰：“夫（fú）大块噫（ài）气，

其名为风，是唯无作，作则万窍怒呬（háo），而独不闻之寥（liáo）寥乎？山林之畏（wéi）佳（cuī），大木百围之窍穴，似鼻，似口，似耳，似枅（jī），似圈，似臼（jiù），似洼者，似污者。激者，謦（xiǎo）者，叱（chì）者，吸者，叫者，謦（háo）者，突（yào）者，咬（jiāo）者，前者唱于而随者唱喁（yú）。泠（líng）风则小和（hè），飘风则大和，厉风济则众窍为虚。而独不见之调（tiáo）调之刁刁乎？”子游曰：“地籁则众窍是已，人籁则比竹是已，敢问天籁。”子綦曰：“夫吹万不同，而使其自己也，咸其自取，怒者其谁邪？”

该课例的教学目标有三条：1. 能正确、流利地朗读课文，初步感受庄子散文豪迈奔放的气势和节奏；2. 知道什么是人籁、地籁与天籁，初步体会庄子顺应自然的思想；3. 学会用心感受大自然的动静。教学有三个环节：一是“通读：把握行文思路”。教师先是带着学生逐字逐句朗读，然后让学生自由朗读、个人读、齐读，形式有跟读、轮读、自由读、指名读等，然后让学生说说《天籁》的大致内容。二是“美读：感受行文节奏”。先读“窍穴”的句子，课件呈现“似鼻，似口，似耳，似枅，似圈，似臼，似洼者，似污者”，既要一口气把它们读完，又要读出停顿，主要形式是教师范读，学生跟读。教师范读的节拍时缓时急，通过语音、语调、语速体现层层递进的感觉，学生在听读和跟读中感受风的声势。接着美读“地籁”句子（激者，謦者，叱者，吸者，叫者，謦者，突者，咬者）以及三种风（泠风，飘风，厉风）中的“地籁”。教学方法与前面类似。三是“品读：体味行文意蕴”。先指导学生体会描述“人籁”语句的语气，比较天籁与地籁、人籁的不同；接着激发学生想象和联想“天籁”的声音，用心感受大自然的动静。然后播放课件——琵琶与古琴伴奏男生歌唱《那是谁？》，最后教师简要概括庄子的思想主题：靠自己发出的声音。

应该说，这是一堂令人赞叹的课，很好地实现了“初步感受庄子散文豪迈奔放的气势和节奏”“初步体会庄子顺应自然的思想”等教学目标。在朗读方面，可以说这个课例把朗读教学法用到了教学艺术的高度。从这个课例可以看出，

作为教学方法的朗读有三个特点：1. 课文是文学作品或古诗文。2. “朗读”是手段，目的是初步感受庄子散文豪迈奔放的气势和节奏，初步体会庄子顺应自然的思想。3. 教学目标和教学现场所呈现的“能正确、流利地朗读课文”，是当堂效应、现场情境的——在教学的当时、在教师范读的感染中，学生的跟读“能”正确、流利地朗读《天籁》这篇课文。然而我们设想，如果不加以温习背诵，那么三五天之后再次拿出《天籁》这篇课文来读，多数学生大概只能借助拼音结结巴巴地读这篇课文；即便学生都能够熟读背诵这一篇《天籁》，也不等于这个班级的小学生具有了流利朗读文言文的能力。换言之，这堂把朗读教学法用到了极致的课，却与培养学生的朗读能力无关。作为教学方法的“朗读”，却与语文课程作为学生学习目标的“朗读”，它们是区别很大的两件事。

（二）培养学生流利朗读的“朗读教学法”

培养学生流利朗读的“朗读教学法”，指教师用朗读教学法指导学生“正确地朗读”，以提高学生的阅读流畅性。主要方法有以下三种：第一，学生自由朗读。在课文教学中应尽可能多地给学生自由朗读的时间。第二，教师示范。一般是局部的，针对前文所述的“正确地朗读”那些要点。教师示范往往需要有一些讲解，使学生在模仿时“心知其故”。比如在小学尤其是低年段，一字一顿、轻重音不分的“唱读”现象较为普遍。因此教师应针对课文中的具体语句，对字音在语流中的变化（如轻声）、词语的分界和词与词（词组）停连、句读和句子（标点）停连等，进行重点指导。朗读一个句子遇到新学的字词，自然地会读得稍慢一些、稍重一点儿。比如“冒着料峭的春寒，顶着满天飞舞的大雪，踏着冻得坚硬的山路”，学生朗读重音在“料峭”“满天飞舞”以及“冻得坚硬”，而这三个语句的语义和排比句式，重音应该在“冒着”“顶着”“踏着”和“春寒”“大雪”“山路”，教师应针对具体语句，对朗读句子的语法重音予以必要的指导。第三，学生个别朗读。以学生猜不到的某种规则在每学期使每个学生都有个别朗读的机会。个别朗读一般是课文的局部，挑选学生可能出错的片段或语句。教师要给予即时评价，对能够“正确地

朗读”的学生给予表扬，并解释其正确在哪里；对出错的学生要使其明白错在哪里，并鼓励更正。无论是教师示范还是学生表现，都不能局限于“这一次”的当堂效应，而要关注其可迁移性，即在下一篇课文的朗读时，类似的情况仍能做到“正确地朗读”。

（三）促进学生阅读理解的“朗读教学法”

促进学生阅读理解的“朗读教学法”与培养学生的朗读能力没有直接关系。它主要用于文学作品阅读理解教学，教师用体现作品特质的“有感情地朗读”促进学生阅读理解。正如过传忠所说：“有些内容，言传不易，表达难明，但朗读得法，每每倒能使学生心领神会。”^{[1]503}

促进学生阅读理解的“朗读教学法”有两个必要条件：一是教师，必须对课文有深切理解；二是课文，一般是名家名篇中重在感受的抒情性作品。主要的方法有以下两种：第一，教师“有感情地朗读”。适用于有朗读才能的教师教自己有深切理解的课文。笔者曾现场聆听《纪念刘和珍君》一课，教师走到讲台中央，手舞足蹈地朗诵全文，像是在演一场充满张力的戏剧，其入戏之深，让在场的人们觉得他不是在进行表演，而就是戏中的主人公。第二，教师“有感情地朗读”课文，学生揣摩所朗读的语句、语段，体会语言的滋味，其中穿插一些讲解以及学生分享交流的活动。

笔者曾对初中课文《昆明的雨》的教学活动提出建议：散文的教学要归结到“体味散文精准的语言表达，分享作者感悟的独特人生经验”。但体味的方法应依据每篇散文的特性。《昆明的雨》重在感受，这篇课文的教学，恐怕只有两个法子：一是表演性朗读。像一位老人向年轻人闲聊往事那样，用聊天的口吻，边回忆边讲，边讲边回忆，还不时评点几句，讲着讲着还油然记起来什么有趣的人和事，边讲还边留意察觉听者的神态，生怕听者听不懂，不时地添加些知识普及性的解释语。二是拆拆合合地琢磨。将段落或全文，东拉西扯的内容一层一层拆开，例如“缅桂花”这一段；然后再合，看多层内容是如何组装成连贯的段落或全文。在拆拆合合过程中，细察作者用词、断句、标点，体会语言的滋味。^[15]

（四）造成“反差”的主要原因

在本文第一部分“研究背景与研究问题”所

提到的调查数据，揭示了一个鲜明的反差：一方面，教师大量使用朗读教学法；另一方面，有相当一部分学生的实际朗读能力堪忧。造成这种反差主要有以下四个原因。

第一，缠绕在“有感情地朗读”。语文课堂里的许多朗读，与培养学生朗读能力和阅读理解能力无关。学生的大部分朗读都缠绕在“有感情地朗读”，比如分角色读、师生配合读、美读、品读、配乐朗读等。

第二，“流利朗读”没有抓手。培养学生流利朗读，实际上没有教学。流利朗读是“正确地朗读”的效果，就像一些教师所说，它没有抓手。而以往对“正确”的解释局限于字音正确，所以很多教师在字音矫正之后，就直接跳到“有感情地朗读”去了。学生在多次朗读后，在齐声朗读时貌似流利，但这种流利局限于当堂效应，其中还有不少滥竽充数者。据笔者所知，每个班级都有一些学生从未得到过在课堂里个别朗读的机会。

第三，“正确地朗读”实际上很少教学。学生学习朗读，基本上靠模仿教师的读法，很少有教师向学生解释自己在这一句为什么这么读。有些对语言较敏感的学生在模仿中可能体会到了一些“正确地朗读”的规律，比如句号处要有稍长的停顿。但也有许多学生只停留在“这一句”的机械模仿，而不能够迁移到另外课文的另外语句。据笔者的听课观察，有不少教师对学生朗读跟自己范读的差距很不敏感。比如一年级课文《一分钟》第一句“丁零零，闹钟响了”，教师范读有轻重音、有停顿、有语气语调，然而学生齐声朗读时都是（模仿教师的表情）一字一顿地“唱读”。这种情况，在笔者听过的上百堂课里，没有见到过有教师发现问题并进行针对性指导。

第四，指导是“就事论事”因而不能迁移。学生在朗读中出现差错，大多数教师只简单地要求其更正，而没有讲解为什么会犯错，以及为什么这么更正。学生能改正的是被抓住的那一处错误，并把那一处错误归因于“当时不小心”；系统性的问题，学生自己是找不到犯错原因的，所以也没有办法自行改正，同样的毛病在朗读下一篇课文时还会频频出现。心理学家区分出了“客观错误”和“主观错误”，“客观错误”就是没有

达到规范要求，比如句子标点的停连错误。但犯错的人并没有意识到自己的错误，而对并不知道自己错在哪儿的人提出改正错误的要求，其实是没有用的。因此，关键是让学生认识到自己错在哪儿，学生认识到的错误叫作“主观错误”。所谓“从错误中学习”，也就是让学生认识到自己错在哪儿，然后将自己的行为与规范的行为相比较，发现两者的差别并努力向规范要求靠拢。所以学生需要教师的指导，要让“客观错误”变成学生能自我认识的“主观错误”，这样才能从错误中学习，从而在具体的点上向“正确地朗读”靠拢。

五、研究结论及建议

本文讨论了作为学生语文基础能力的“流利朗读”、作为文学阅读方式的“有感情地朗读”、作为教师教学手段的“朗读教学法”这三个议题，得出如下结论并提出相关建议。

第一，语文课程目标中的“朗读”，指构成学生阅读能力的“流利朗读”，即朗读具有流畅性。流利朗读建立在“正确地朗读”基础上，是熟练“正确地朗读”的效果表现。

第二，流利朗读与文本难度关联，学习流利朗读是一个持续累进的过程，各个学段的学生处在“流利朗读”不同的水平上，无论是小学、初中、高中，都必须重视流利朗读能力的培养，并把“正确地朗读”作为优先的教学内容。

第三，“有感情地朗读”不是学生在语文课程中的学习目标，而是一种朗读教学法。建议语文课程标准的各学段的“朗读”目标中移除“有感情地朗读”。

第四，作为教师教学手段的“朗读教学法”有多种目的，其中有许多与培养学生的朗读能力和阅读理解能力无关。教师必须有节制地使用朗读教学法，还语文教学以朴素面容。语文教学要把“有感情地朗读”所占据的时间，尽量还给学习“正确地朗读”。

第五，培养学生流利朗读的“朗读教学法”，重在指导“正确地朗读”。促进学生阅读理解的“朗读教学法”，适用于名家名篇中重在感受的抒情性作品，它与培养学生的朗读能力没有直接关系。

参考文献:

- [1] 顾黄初, 李杏保. 二十世纪后期中国语文教育论集 [M]. 成都: 四川教育出版社, 2000.
- [2] 李功连. 有感情朗读: 教学困境及其突破 [J]. 课程·教材·教法, 2015 (6): 56-61.
- [3] 周梅. 理解与感受: 朗读教学活动的起点: 以《再别康桥》为例 [J]. 课程·教材·教法, 2016 (7): 86-89.
- [4] 于龙. 语文课堂朗读教学的现状、成因及对策 [J]. 课程·教材·教法, 2015 (8): 73-79.
- [5] 代顺利. 语文朗读法的本质及类型 [J]. 课程·教材·教法, 2016 (6): 91-96.
- [6] 课程教材研究所. 20 世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编: 语文卷 [G]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [7] 李洁. 阅读素养多维研究: PISA 阅读的启示 [M]. 武汉: 武汉大学出版社, 2019: 39.
- [8] 张必隐. 阅读心理学: 修订版 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004.
- [9] 梅耶. 应用学习科学: 心理学大师给教师的建议 [M]. 盛群力, 丁旭, 钟丽佳, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2016.
- [10] 梅耶, 亚历山大. 学习与教学: 理论研究与实践意蕴: 第 2 版 [M]. 庞维国, 梁平, 皮连生, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2022.
- [11] 沃尔夫. 普鲁斯特与乌贼: 阅读如何改变我们的思维 [M]. 王惟芬, 杨仕音, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2012: 126-127.
- [12] 温儒敏, 巢宗祺. 义务教育语文课程标准 (2011 年版) 解读 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2012: 139.
- [13] 徐建顺. 吟诵概论: 中华传统读书法 [M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2019: 34.
- [14] 朱自清. 朱自清全集: 第 8 卷 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 1993: 351.
- [15] 王荣生. 阅读教学设计的要诀: 第 2 版 [M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2021: 221.

(责任编辑: 曹 颀)

Solving a Problem of Centuries in Chinese Curriculum and Teaching: Reading Aloud Teaching

Wang Rongsheng, Long Xiafei

Abstract: In Chinese curriculum objectives, reading aloud refers to fluent reading aloud which is a key component of students' overall reading proficiency. Cultivating students' reading aloud ability focuses on guiding current reading aloud. Fluent reading is developed upon correct reading aloud and serves as an indicator of proficient mastery of correct reading aloud, which is closely related to text complexity, permeates throughout primary and secondary education and demonstrates as a continuous and cumulative process. As a literary approach, emotional reading aloud emphasizes the expression of comprehension outcome which is not curriculum objective but a teaching method of reading aloud. The teaching method of reading-aloud serves multiple purposes, some of which are not linked to the development of students' ability of reading aloud or comprehension. The teaching method that aims to foster students' reading comprehension is appropriate for affective works.

Key words: reading aloud teaching; fluent reading aloud; correct reading aloud; emotional reading aloud; method of reading aloud teaching