

# 支配閱讀的反思

## ——兼論教科書裡的《荷塘月色》

張永德

香港教育學院中文系

### 一 支配閱讀的形成

踏進新世紀，課程發展議會提出革新中國語文教育的方案，其中一些重要的目標是要啟發學生思考，發展主動學習及自學的能力，並希望通過加入文學元素，培養學生的審美情趣與能力。<sup>1</sup>閱讀教學是達成這些目標的重要環節，問題是：現行閱讀教學的方式與教育當局的期望存在落差。要達成中文科課程革新的目標，我們有需要檢視現行閱讀教學的一些根本問題。

香港中學的語文課堂長期以來有一個現象，就是學生的學習被一些特定模式所支配。學生的學習取向並非自主的、建構的，學習的內容、過程都受到外在因素操控。這種情況在以教科書為核心的閱讀課堂相當普遍。支配閱讀的出現，其中一個關鍵是語文教科書的編寫取向。

作家創作的文本，原本不是為了用作教學的用途，文本的問世本來也只是作家和讀者之間的關係，但作為教材，就出現了仲介者如教科書編者和教師的介入，形成了作家、教科書編者、教師和讀者（學生）的多邊關係。文本進入教室成為教材，特別是被收錄在教科書成為課文，會經歷一些過濾與修訂，例如背景資料的提供、作者介紹、文本的加工（如增刪、節錄、改寫）、學習重點的訂定等，整個過程涉及教科書編者對作品的整理方式與整理取向。作家創作的文本以教科書課文出現，經過教科書編者的整理，意味著文本已不再保留原始的面貌。如果教科書對文本的整理是單向的、規限的，也就同時意味著學生的閱讀成了一個被高度支配的定向活動——閱讀的內容、重點由教科書編者指定，而閱讀的方向也被教科書編者預設的思路導引。支配閱讀不單是教學的取向，

---

1 香港課程發展議會：《學會學習：中國語文教育學習領域（諮詢文件）》（香港：香港政府印務局，2000年），頁5。

同時是教學的觀念、文化，背後反映了提供教育的人對學生作為一個「人」的取態。支配閱讀最大的問題是沒有把學生作為有個性的、獨立的讀者看待。縱使學生作為文本接受的主體，具備多元的鑑賞角度與潛力，仍然受到教科書編者在整理教材方面的限制和支配。

近年語文教學流行對話理論，主張學生與教師的對話、學生與作者對話、學生與文本對話，重視學生作為獨特個體在情感、自由意向的發展需要。<sup>2</sup> 對話理論的提出，讓我們重新思考閱讀教學的根本問題，反思教育改革的主張應該怎樣落實，而不至於淪為宣傳的口號。

## 二 語文教科書裡的支配閱讀

《荷塘月色》是朱自清的重要作品，一直以來都是香港初中語文課程的選文。<sup>3</sup> 即使2002年開始實施的新課程取消了指定教材，《荷塘月色》仍在課程當局推薦的600篇初中教材之列<sup>4</sup>，不少語文教科書仍然收錄這篇文章作為課文。

認識圖式理論<sup>5</sup>的人，都會明白先前知識對閱讀理解的重要性。學生對作家作品的先前知識，往往又源於課本篇章的學習。現行教科書的編寫，一般都會包括「作者介紹」與「題解」的欄目，為學生提供相關的資料，從某種角度來說，是為學生提供認識作品的先前知識，讓學生更快掌握作品的重點，理論上對學生解讀作品應有很大的幫助。不過，從實際情況來看，有時候這些先前知識對篇章的解讀又不一定有正面的作用，甚至有時候會構成閱讀理解與鑑賞的障礙。

### 1. 作家印象的形成與簡化

現行語文教科書介紹篇章作者時，一般的寫法是先簡述（有時候也會是詳述）作家的出生年月、求學經過、任事履歷以及作品名稱，然後會概括介紹作家的作品特色與風格。可能是為了配合選材的特點，也可能是出於既有的印象，講述作家作品特色時，往

2 參考鄭國民：《新世紀語文課程改革研究》（北京：北京師範大學出版社，2003年），頁30-32。

3 1978年的《中學中國語文科課程綱要》把《荷塘月色》列為中學二年級的選文，1990年的《中學中國語文科課程綱要》則把《荷塘月色》列為中學三年級的選文。

4 見香港教育署：《中學中國語文學習參考篇章目錄（初中階段）》（香港：政府印務局，2001年），頁30。

5 圖式理論與篇章閱讀有密切關係。研究閱讀理論的學者魯墨哈特(Rumelhart, 1980)認為「圖式」(schema，也有譯作「基模」或「智略」)是讀者腦中的知識架構，也是認知新事物的建築組塊(building block)。讀者閱讀文章時，讀者的已有知識(圖式)與文本提供的信息會有相互作用，產生心理的意義，也就是說讀者的背景知識影響了讀者對文本的解釋，而文本提供的信息又可以填補讀者腦中圖式的空缺。關於魯墨哈特的圖式理論，可參考朱曼殊主編：《心理語言學》（上海：華東師範大學出版社，1990年），頁418-422；張必隱：《閱讀心理學》（北京：北京師範大學出版社，2004年修訂版），頁169-181。

往只會集中作者某一寫作特點大略講幾句。這樣的介紹容易為作家定型，讓學生覺得個別作家是專屬某種風格的，於是但凡杜甫作品皆憂國憂民，而李白詩就盡是浪漫不羈。這種簡化的提示，其實是忽略了作家寫作風格的可變性與多變性的事實，作家在學生心目中永遠只是一個簡化的印象。偶然有教科書編者會為學生提供有關作者特別的參考內容，下面是一本教科書編理課文《荷塘月色》時對朱自清的介紹：

「他是一位愛國的學者……，在抗戰炮火的洗禮下，他逐漸放棄記事抒情的散文，改而偏向說理的文章……內容反映了他熱愛祖國、同情受苦人民和痛恨黑暗社會制度的思想」<sup>6</sup>。

這一段作者介紹表述了朱自清後期創作風格的轉變，固然可以說是豐富了學生的知識，不過，對學生理解和欣賞《荷塘月色》其實並沒有真正意義。學生不能從文章發現一如介紹所展陳的作者形象，也沒有機會接觸作者風格截然不同的其他作品，顯然學生接收的先前知識無法產生提高理解能力的效用。

無論是簡化或詳盡的寫作風格介紹，如果不能對學生賞析文本有實質幫助，就有需要重新思考它的存在價值。從建構學習的角度，與其由教科書編者告訴學生作者的寫作風格，不如讓學生通過閱讀文本、比較同一作者不同的作品，自行「發現」作者的寫作特點更具意義。

## 2. 文本的導讀與支配

「本篇寫於一九二七年七月……當時作者在北京清華大學教書，他的家就在校內。《荷塘月色》中的荷塘，就是清華園內的一個荷花池。一九二七年的中國，局勢日益緊張。當時曾多次發生工人示威被武力鎮壓的事件；同年五月，日軍正式進侵青島、濟南；國共關係也日益緊張，所以文章開頭說這幾天心裡頗不寧靜。作者靜夜裡獨自漫步池邊，在清幽的月色下正好排除世事的煩擾，暫時享受一下自由和獨處的樂趣。文章緊扣題目，寫月下

的荷塘，荷塘上的月色，即景生情。」<sup>7</sup>

題解具有導讀的性質，是另一種先前知識的來源。上引一家教科書出版社擬寫關於《荷塘月色》的題解，前半部交代文章的寫作背景，後半部簡述文章的寫作特點。題解介紹文章的寫作特點時，能為學生提供了閱讀前的框架，例如提示了作者夜遊荷塘的原因（希望排除世事的煩擾）和寫作特色（扣題、描寫的層次、即景生情等）。不過，題解的前半部介紹文章的寫作背景，則強調朱自清寫本文時的政治社會狀況。教科書編者說作者

6 何萬貫等編：《朗文中國語文》中三分項單元第5冊（香港：朗文香港教育，2002年），頁44-45。

7 香港教育圖書公司編輯部編：《中國語文》第6冊（香港：香港教育圖書，1990年），頁60。

因心緒不寧而到荷塘散步，確實符合本文的實情，事實上文章的開頭也清楚交代了。至於作者心緒不寧的原因，編者具體地列舉政治事件來引證，甚至以五月日軍進侵山東以及國共關係日見緊張來解釋為甚麼作者在文章開首說「這幾天心裡頗不寧靜」，雖然題解也同時介紹了文章是寫於七月的。

提供這些資料的目的當然是希望學生通過時代背景更全面地認識本文的寫作，但問題也同時產生了。最關鍵的是這些背景資料非常具體，但也正因為具體，學生在文中又無法找到印證的地方，又或是因急於找到印證的地方，容易在解釋個別段落或文句時穿鑿附會，不自覺地陷入過度詮釋的危機。對學生來說，這些資料變成了支配理解的材料，而非幫助理解的線索。學生帶著這些先前知識來看《荷塘月色》，對理解以及欣賞朱自清這篇為人傳誦的散文並無正面的幫助。

把工人示威被武力鎮壓、日軍進侵青島、濟南和國共關係日益緊張作為《荷塘月色》的寫作背景，是否合理，不是本文的重點，在此不作評論。只想補充指出朱自清另外的兩篇文章《一封信》和《哪裡走》，對《荷塘月色》的寫作背景倒提供了不少線索。兩篇文章的完成稍晚於《荷塘月色》<sup>8</sup>，可以作為分析《荷塘月色》的參照。朱自清在兩篇文章中剖白了自己當時的思想，常說覺得外在的世界有些「異樣」。朱自清在《一封信》說「這幾天似乎有些異樣。像一葉扁舟在無邊的大海上，像一個獵人在無盡的森林裡」<sup>9</sup>；又在《哪裡走》中說「我立刻覺著異樣……我感著窒息一般的緊張了」<sup>10</sup>，把《荷塘月色》開首「心裡頗不寧靜」的感覺寫得很形象。朱自清又刻劃了自己的彷徨與無助，「似乎在掙扎著，要明白些甚麼，但似乎甚麼也沒有明白」<sup>11</sup>；「心裡似乎甚麼都有，又似乎甚麼都沒有」<sup>12</sup>。朱自清的希望是在昏亂的年代中，要找一條自己好走的路，但他最大的困惑是「哪裡走呢？」和「哪裡走呢！」<sup>13</sup>。面對政治前路，朱自清很是躊躇，雖然他明知無產階級已萌芽蠢動，小資產階級的沒落只是時間問題，但他無法作出選擇，關鍵在於自己的「性格與時代的矛盾」<sup>14</sup>。

上面論及的都是研究《荷塘月色》背景的重要材料，對於了解朱自清當時的思想、心

8 《荷塘月色》寫於1927年7月，在《小說月報》第18卷第7期（1927年7月）刊登，而《一封信》成於1927年9月27日，在同年10月的《清華周刊·清華文藝副刊》第2期發表；《哪裡走》寫於1928年2月7日，於同年3月《一般》第4卷第3期刊登。

9 朱自清：《朱自清作品集》（太原：北嶽文藝出版社，2001），頁117。

10 朱自清：《朱自清作品集》，頁486。

11 朱自清：〈一封信〉，《朱自清作品集》，頁117。

12 朱自清：〈哪裡走〉，《朱自清作品集》，頁485。

13 朱自清解釋「哪裡走呢？」是還有路可走，但不知道應該選哪條路；「哪裡走呢！」是受到圍困，被對手呼喝，無路可走，由是生起惘然感覺。見〈哪裡走〉，《朱自清作品集》，頁485-486。

14 朱自清：〈哪裡走〉，《朱自清作品集》，頁487。

境有參考價值，不過我們要問的是：到底我們希望初中學生通過《荷塘月色》這篇文學作品學甚麼？

文學教學須考慮不同階段青少年的可接受性。中小學的文學作品教學不能照搬大學以研究為主的教學模式，即重視作家生平、時代背景、文學流派等，藉此探討作家的人生觀照、作品的深層意義甚或其多義性。<sup>15</sup>中小學文學教育應帶有啟蒙性質，目的是通過所選文學作品，讓學生在學習語言的同時，培養對文學語言、文學形象的感受與認知能力。事實上，要讀「懂」一篇作品並不容易。學者指出閱讀、欣賞、接受作品的基礎不是「懂」，而是作品的可感覺性和可感受性。<sup>16</sup>

以教科書為藍本的閱讀教學，從學習者的角度來看，是接受性的閱讀方式：是非自主的指導學習，特點是有教科書編者的介入，編者的觀點往往影響了學生（讀者）的判斷，而忠於教科書教學的教師，有時候也會不自覺地通過講授強化了教科書編者的觀點。Flecha 指出這種教學取向對學與教都沒有好處，因為教師把自己認為正確的東西灌輸給學生，學生受到了權威認為正確的內容這道屏障的局限，根本沒有經過理解就接受了；而教師也沒學到甚麼，而是在重複已經知道的或者信以為真的內容。<sup>17</sup>由是導讀變成了支配，學生在整個過程中，是被動的，對作品的解讀只是複製成年人的理解。長遠來說，對學生學習有相當的影響，最明顯的是篇章的解讀意義偏向單一，偏重標準答案，不大容許多角度的思考，排斥讀者延伸的觀點。當學生習慣了以教科書的說明作為文本理解的最終依據，學生就喪失了原本應該具備的感受力和批判力。這明顯與中文科課程革新的方向與目標並不一致。

我們須反思篇章作品的解讀，應由教科書編者和教師全然主導，還是把本來屬於學生的發言權還給他們。

### 3. 文本學習重點的訂定

教師講授《荷塘月色》時，通常會把注意力集中在分析本文章的寫作技巧，特別是文中描寫荷塘和月色的手法。事實上所有收錄《荷塘月色》的教科書，都會把比喻、疊詞、順序描寫等手法列為本篇的教學重點。不過，僅僅分析這些技巧的特點，我們又似乎看不到朱自清在文中要抒發的感情。只看個別句子所用的修辭格，不看特定修辭對整體文章表達所起的作用，很多時候沒有讓讀者看到文章的全貌，也就是沒有引導學生看清楚文章的真義。

15 甘其勛：〈文學教育面面觀〉，《中學語文教學參考》，1999年1卷2期，頁9-11。

16 王富仁：〈經典性與可感性的統一：中學語文教材的基本要求〉，《語文教學通訊》，2002年第4期，頁1。

17 R. Flecha 著，溫建平譯：《分享與言：對話學習的理論與實踐》（上海：華東師範大學出版社，2005年），頁2。

地鐵月台曾經有過這樣的一個廣告：「做善事當然是要人看得見」。驟眼看來，廣告的含意當然不能太教人認同。傳統的觀念是做善事是出於真情，不應該抱著要出名的心態。對中國人來說，沽名釣譽是不值得表揚的。不過，當看清楚這是呼籲捐助一家眼科醫院的宣傳後，又會使人覺得這個句子運用得恰到好處。這個例子就說明了單單分析所謂「佳句」的危險——我們只看到文章的局部，而自以為看了文章的全部，也就等於看見了樹木就以為看到了森林，甚至以為樹木就是森林。

我們不會否定朱自清在文章裡確實用過幾個恰當的比喻。不過，研習的重點其實不應止於分析於那些比喻句中的主體、喻體和喻詞，而是要進一步思考究竟作者通過那些比喻在文章裡表達了甚麼樣的感情，而這些感情又與全文的基調有甚麼關係。從整體文意著眼，我們才會發現特定的手法在文章裡的實際意義。恐怕朱自清本人也不願見到《荷塘月色》只讓後來者記得「葉子…像亭亭的舞女的裙」和「白花…如剛出浴的美人」。以語文知識為語文教學主要內容，把語文知識放大為主要的學習重點，是香港語文教科書的常見現象。事實上教科書編者對文學教材並不重視，即使課本裏的教材是文學作品，也只會當作語文教材來教，未能突顯作品的文學性與藝術價值，出現了所謂「類文學」的教學情況，以為教過一些文學手法、文學知識就等於教了文學作品。<sup>18</sup>

如果學生只帶著成年人的解釋看作品，只會依著教師的解說分析個別句子的作法，像《荷塘月色》這樣一篇散文，學生可能沒有體味作品之前，已經把作品肢解為一些零碎的修辭格，或是根據一些對作家模糊的印象，把作品解讀變為誤讀，而學生則以為自己已讀過一些名家的作品。這樣的閱讀，當然無法啟發思考，更遑論是要達成培養審美能力這些高層次的閱讀訓練目標。

當然不是所有教科書都只關注語文知識的教學。對於《荷塘月色》寫作特色，有教科書作了以下的總結：

「行文緊扣題目，寫月下的荷塘和荷塘上的月色，即景生情。最後作者呼應篇首，抒發感情，形散而神不散。」<sup>19</sup>

「形散而神不散」這種概括、抽象的描述，研究散文的學者尚有眾多不同觀點<sup>20</sup>，對初

18 王榮生：〈「文學鑑賞教育」定位定性——站在中小學課堂教學的立場〉，《寧波大學學報（教育科學版）》，第20卷第4期（1998年8月），頁20。

19 香港教育圖書公司編輯部編：《新理念中國語文》中二單元4（香港：香港教育圖書，2002年），頁7。

20 對於「形散神不散」作為散文特點的理解，學者有不同意見。劉赤符綜合前人觀點，指「形散」是取材廣泛、筆法不拘一格。見劉赤符：《散文寫作入門》（南寧：廣西教育出版社，1990年），頁42-50。黃維樑以文學作品的「形」指形式、體裁、組織、語言，即作品各個部分的安排，根本不容許「散」，以「形散」作為散文的特點，並不合理。參看黃維樑：〈散文與結構〉，《明道文藝》，第322期（2003年2月），頁166-177。

中學生來說是怎麼的一回事呢？期望初中學生體會散文的特點就是「形散而神不散」的教學安排是否合宜呢？錢理群對於這個現象有很深刻的評論。他指出不少人以語文知識體系為整個語文課程的中心，過分追求學術性，由是產生了內容偏深、分量過重、要求過高等弊端。<sup>21</sup>其實這種現象在香港很普遍，不單是教科書有這樣的編排，就是課程發展處發布的教學設計示例也有相類的處理方式<sup>22</sup>。

### 三 支配閱讀的反思：重塑學生的讀者身分

要體現對話理論的平等精神，須重新思考學生在閱讀課堂中的角色。面對教科書裡的文學文本，學生固然是學習者，但他們同時是讀者。

越來越多人重視讀者在閱讀過程中的參與，認為文本的特徵須經歷讀者的感受體驗，才能生成文學意義，可以說文本的意涵其實是讀者再創造的成品。<sup>23</sup>Rosenblatt 提出文學交感 (Literary Transaction) 理論，指出讀者會選擇性地閱讀文學作品，並且按自己的感受和經驗，表達對作品的回應。<sup>24</sup>文學接受是讀者對文本進行個人化的解讀與填空、交流與對話。這是文學作品由「第一文本」轉化為「第二文本」的過程。第二文本是讀者再創造的結果，學生不一定也不必是文本的「標準讀者」，即按照作者意圖，以文本應該被閱讀的方式去閱讀文本的讀者<sup>25</sup>；但作為讀者，學生擁有與經驗讀者一樣的平等權利感受和解讀作品。

由於教學習慣使然，很多時我們的閱讀教學會傾向以教科書的提示為依據，又或是過分關注語文知識的教學，沒有深思這些處理方式到底對學生學習有甚麼意義。把文學作品的接受與解讀看成一種知識的傳遞，或強調學生需要認識某些特定觀點，是把成人對作品的理解，加諸學生身上，把學生複製為成人心目中的讀者。這種做法，是錯誤地複製讀者，又同時複製錯誤的讀者，與教育改革主流下課程檔強調「以學生為主體」、「重

21 錢理群：〈以「立人」為中心——關於九年制義務教育中的語文課程改革的一些思考〉，載錢理群：《語文教育門外談》（桂林：廣西師範大學出版社，2003年），頁10。

22 課程發展處提供的中一級單元設計舉例，其中單元九「文學欣賞-散文」就以「形散神不散」為散文特點，作為一項語文基礎知識學習重點。課程發展處所指的「形散」也是「廣泛取材」，見教育署課程發展處：《中學中國語文學習單元設計示例（初中階段）》（香港：政府印務局，2002年），頁73。

23 參考龍協濤：《讀者反應理論》（台北：揚智文化，1997年），頁5-7。

24 L.M. Rosenblatt, "The Literary Transaction: Evocation and Response" In K.E. Holland, R.A.Hungerford & S.B.Ernst (eds.), *Journeying: Children Responding to Literature*. (Portsmouth: Heinemann.) p.21.

25 參考U. Eco：〈過度詮釋文本〉，載S. Collini編，王宇根譯：《詮釋與過度詮釋》（北京：三聯書店，2005年），頁67-69。

視啟發」和「培養自我反省能力」<sup>26</sup>的精神背道而馳。

要重塑學生的讀者身分，我們需要調整教學策略，引導學生發現文本的特點、體味作者的感情，同時讓學生通過閱讀理解自我。以下就《荷塘月色》設計的問題<sup>27</sup>，可以作為重新建構學生的讀者身分的教學參考：

## 閱讀前指導

### 問題設計

1. 你有沒有試過心裡不寧靜的感覺？那是怎麼樣的一回事？
2. 心裡不寧靜時你會做甚麼？
3. 試用3個詞語來形容你心緒不寧的感受。

### 意義

引導學生提取經驗，用「何事」作回憶的線索，牽動學生跟作者相近的情緒，做好閱讀文章的情意準備。

提取學生已有知識，鼓勵學生分享經驗。

引導學生把抽象的感覺具體化，加強語言運用的能力。

## 閱讀過程指導

4. 作者心裡為甚麼會不寧靜？試按文章內容加以說明。
5. 作者感到心緒不寧，他怎樣處理自己的情緒？他選擇的方式跟你的有甚麼差別？
6. 作者說「甚麼都可以想，甚麼都可以不想，便覺是個自由的人」，試想想這番話背後反映了作者平日的生活是怎樣的？
7. 你覺得自己是個自由的人嗎？為甚麼？

用「為何」作思考重心，引導學生分析作者的心境。

通過理解文本內容，引導學生了解自己。

發展學生想像/分析的能力，了解作者的處境。

通過文本的作者或人物，引導學生反思自己的生活。

## 延伸活動

8. 為本文另擬新的題目。

訓練學生的理解和創造能力。

26 香港課程發展議會：《學會學習：中國語文教育領域（諮詢檔）》，香港，香港政府印務局，2000，17-18頁。

27 參考張永德：《創意閱讀教學》（香港：香港教育學院，1998），頁75。



上述的教學設計，為學生提供閱讀情境，使能與文本、作者及其他讀者對話，開拓自己的閱讀空間。讓學生拓展自己的閱讀空間，不等於教師讓學生放任自為。相反，教師以學生(讀者)為中心，轉變思考問題的設計方向，改變學生過往接受性的閱讀模式，擔當的角色非常重要。

中學生雖然不是成熟的讀者，但同樣有感受和表達的能力。王富仁認為每個人都有一定的情感素質，都具有一定的接受和運用直觀的、直感的、情感的、審美的語言能力。具備這種素質和語言能力，目的正在於培養讀者。<sup>28</sup> 錢理群提出「感性的閱讀」，即以讀者之心與作者之心、作品人物之心相會，交流，撞擊，設身處地去感受、體驗他們的境遇、真實的歡樂與痛苦，就是把讀者在閱讀過程中的角色加以肯定。<sup>29</sup> 童慶炳認為語文教學的根本應立足於「人的建設」的高度，也就是要通過語文教學挖掘學生的潛能，把學生潛在的感性和理性都挖掘出來，發揮出來。<sup>30</sup> 反對支配閱讀，就是要重新確認學生作為讀者的身分，恢復學生作為讀者對文本的解釋權，讓學生重新學習怎樣感知文本透露的情意。更重要的是，反對支配閱讀，是建立教育機制中平等關係的重要一步，唯有這樣，讓學生與文本對話、與作者對話，以至與教師對話的良好願望才得以體現。

#### 四 結語

重塑學生的讀者身分，不等於失去深度的閱讀。我們不需要也不應放棄訓練學生深入理解作品的意義，也無須迴避探討作品的寫作背景與作家的寫作動機。正因為我們要訓練學生深入理解和賞析作品，我們就須讓學生認真去讀作品的整體，為學生提供適切的、可啟發思考的先前知識。組織單元和教學時，不應以零碎的語文知識點做唯一的重心。嘗試廣泛地選材，不妨在適當時候多選同一作家不同類型與取材的作品，讓學生更全面地認識作家的風格。讀過名家的佳句不等於讀過名作，分析了幾個修辭格、學了幾種寫作技法不等於懂得欣賞文學作品，我們須還作家作品一個全貌，並且確認學生在學習過程中作為讀者的身分，讓學生通過自身的經驗、感受和已有知識，表達對篇章作品的看法，更多參與學習。

適值中文科課程革新，這是合適的時候，讓我們重新認識教科書的功能，調整我們的教學，給學生適當的刺激、導引，幫助學生成為具備獨立閱讀能力的自主讀者。

#### 【本文屬專著類】

28 王富仁：〈也談語文教學的兩種爭論〉，《語文建設》，2002年第6期，頁18。

29 錢理群：〈以「立人」為中心——關於九年制義務教育中的語文課程改革的一些思考〉，載錢理群：《語文教育門外談》（桂林：廣西師範大學出版社，2003年），頁12。

30 童慶炳：〈語文教學與人的建設〉，《課程·教材·教法》，1999年第5期，頁34。