

从“乱象”到“常态”的回归

——立足言语实践的语文教学

甘肃 | 赵晓霞

《名作欣赏》杂志于2016年第6期刊发了靳健教授的文章——《谁在长期扰乱语文教育的发展方向》^①（以下简称《乱象》）。文章批判了若干干扰语文教育发展的因素，如语文课程标准中“内容标准”的缺失、课程管理中行政化对专业教师创造性劳动的束缚，以及语文教育界盲目“追星”现象的负面效应等。因为实名批评，很多名家和大师纷纷“中枪”。如果我们仅仅是看到立场之争或心存门户之见，那么该文章的价值和意义就难以彰显了。换言之，笔者认为，靳健教授是通过这种“当头棒喝”的方式，申辩语文教育应有的“常态”。

何谓语文教学的“常态”

靳健教授曾撰文提出，语文课程是以语文知识为媒介，涵养学生的言语能力、思维能力、探究能力、审美能力及情感态度的系统的实践活动。其中，“言语性是语文课程区别于其他课程的本质属性”“古今中外的优秀文化典籍是以言语产品的形式存在的，选进语文教科书的就叫课文。语文课程是学生运用母语时的聆听、阅读、对话、写作的言语实践活动。也就是说，语文课程学的是言语，用的是言语，过程是言语，结果还是言语”^②。因此，立足言语实践的语文教育，应是语文教学常态的回归。

早在20世纪40年代，叶圣陶先生就曾专门强调语文教学“独当其任的‘任’”，“那就是阅读与写作的训练，学生眼前要阅读，要写作，至于将来，一辈子要阅读，要写作。这种技术的训练，他科教学是不负责任的，全在国文教学的肩膀上”^③。叶圣陶先生对于语文教学要“独当其任”的提法，本身就是对语文教学“常态”的期待。立足于培养学生阅读和写作能力的教学，应该就是语文教学的“常态”，否则就是偏离了正常的轨道。而怎样的言语训练才是恰切的呢？叶圣陶先生进一步指出，第一必须讲求方法，第二必须使种种方法成为学生终身以之的习惯。以此观之，语文教育的常态就是教师能够让学生学会使用恰当的方法阅读和写作，并使其终身受益。

回归“常态”，不但要准确把握语文教育的任务，还要求我们以通常的视角来看待语文。老一辈语文教育家钱梦龙先生提出“语文要实实在在教会学生阅读”，他指出，当代一些概念往往使人越发糊涂，因此，“把钻‘深’求‘远’的思维拉回到浅近的常识性

思维上来,也许倒能看清楚它本来并不复杂的面貌”^④。这里的“拉回到浅近的常识性思维上来”的提法,为我们看待语文教学提供了朴素的视角。他指出,任何一门学科都不可能总揽一切,包打天下。“语文,作为一门具体的课程,它自身的目标是什么?简言之,就是对学生进行本民族语的教育;具体些说,就是通过读、写、听、说的训练,培养学生正确理解和运用祖国语言文字的能力。”^⑤钱梦龙先生的提法,与叶圣陶先生在半个多世纪以前的提法是何其相似。

从历史发展来看,语文课程从清朝末年独立设科以来,“文白之争”“工具性与人文性”之争持续不断,再到近年来,语文教育理论呈现出丰富、多元的状态,各种“流派”竞相为“语文”加上定语来定义语文,其中也不乏真知灼见,其本质上都是要为语文教育的健康发展辨明方向。但也有学者担忧,当今语文教学理论是否一定程度上也陷入“内卷化”的困境?所谓“内卷化”,是指在复杂多变的社会现实与快速推进的语文教改面前,语文教学理论的建构难以获得新的突破,转而在系统内部不断精细化、复杂化,但其整体效益却并未得到质的飞跃。^⑥重申语文教育的常态,即是要从根本上理清思路、去伪存真,从而在纷繁复杂的语文教育理论与实践中的得其要旨。

随着新课程改革的推进,人们的关注点从原先的宏观理论层面越来越多地转向深入和具体。如倪文锦教授肯定老一辈语文教育家们对语文知识“体系化”孜孜不倦的追求,认为“去知识化和技能化倾向”是六十年语文教育的“最大的失”^⑦。王荣生教授对语文教学内容的深入探索,让我们进一步认识到语文教学要立足于“教什么”和“怎么教”,他提出:“一门具体的语文课程,教学内容应该有确定性;语文课的教学内容应该有较高的趋同性。这本来是常识,是学校教学的常态。但是,由于语文课程研制、语文教材编制和语文教学的种种问题,‘常识’被蒙蔽,‘常态’需复萌。”^⑧

无论从语文教育历史的发展眼光来看,还是从语文教育的理论前沿来看,从“常态”看待语文,

回归到语文教学的核心任务——“听、读、说、写的言语实践”——看待语文,是历史和现实共同趋向。

何以立足于“言语实践”

2011年《义务教育语文课程标准》开篇“课程性质”中即有“语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程”的表述,而且在其他部分也不断地强调对于“语言文字运用”的实践特性。例如,在第一部分“课程基本理念”中,“应该让学生多读多写,日积月累,在大量的语文实践中体会、把握运用语文的规律”;在“课程设计思路”中,“语文课程应注重引导学生多读书、多积累,重视语言文字运用的实践,在实践中领悟文化内涵和语文应用规律”。在第三部分“实施建议”中指出,“重视学生读书、写作、口语交际、搜集处理信息等语文实践,提倡多读多写……让学生在语文实践中学习语文”。何以如此强调语文课程的“言语实践”特性?从学理上讲,这是由语言学习的规律和语文有效教学的特点决定的。

从语言学习的角度来看,学习语文的过程实际是被祖国语言文字同化的过程,对祖国语言文字的掌握和实践水平决定了学生语文素养的高低。用解构主义大师利科的话来讲,“言语的世界是一个主客未分的世界”,语文教育的知识性、思维性、情感性等特征都是附着在言语实践活动当中的,因此,“言语实践”是语文课程最为本质的特征。西方语言学家索绪尔将语言现象划分为“语言”(langue)和“言语”(parole),其中语言是一种社会现象,是全体社会成员共同遵守的一种特殊规范;而言语是一种个人的活动,是个人的意志或智力的行为。^⑨我国学者李维鼎教授进一步提出,“语文课”本质上就是“言语课”^⑩,其中“言语作品”是教学内容的主体,“言语活动”是教学活动的主要形式等。学习语言最好的方式就是“被语言说”,通过听、读、说、写等言语实践活动,提升学习主体的语文素养和能力。语言学家王宁教授提出:语文教学从言语实践的过程来看,是个性化的“言语”与社会

化抽象的“语言”相互转换的过程。语文教学的实践从实质上讲就是“言语—语言—言语”转换的过程，也即“用他人的言语作品来提高学生的语言能力”^①的过程。

靳健教授对语文教育研究多有创见，其中之一即是引入“负反馈理论”指导语文有效教学。控制论代表人物维纳提出，人的学习心理过程是由一个个负反馈环路构成的——学习是对系统的一系列输入不断进行检出偏差、纠正偏差的监控，使系统的输出值与目标值趋于一致的过程。^②以负反馈理论为基础的有效学习理论，有机地融合了认知主义(S—O)、实用主义(O—R)和行为主义(R—S)等心理学理论，而且抓住了语文课程的基本特性，有效融合语文教学的知识性、思维性和言语性特征，在实践当中具有较强的可操作性。由此看来，语文学习的过程是一个螺旋式上升的环路图：在清晰的目标指导下，通过一定的知识问题情境激发唤起学习者的学习活动，然后学习者在一定的言语实践活动中完成“思维操作”的内化过程，再外化为学习者“听、读、说、写”的言语实践活动，进而对最初的教学目标进行反馈和调控。在该系统中，如果教学目标和教学结果在负反馈过程中趋于吻合，则说明教学过程是有效的。因此，语文有效课堂教学是由一个由目标到反馈的环路过程。^③

令人惊叹的是，负反馈理论的“知识刺激—思维操作—言语表达”的有效学习过程与语言学习基本规律的“言语—语言—言语”转换过程有着内在的相通性。例如学习《荷塘月色》这篇文章时，“微风过处，送来缕缕清香，仿佛远处高楼上渺茫的歌声似的”，用到了一种修辞手法，这可以看作是一种“知识刺激”；进而，学生通过文中和课后练习中的例句以及关于“通感”解释，深入理解“通感”的内涵，这是学生通过“思维操作”将“言语”上升为具有普遍意义的“语言”的过程；然后，可以请学生用“通感”造句，形成“着我之色”的“言语表达”；最后，师生通过“例句”来判定和检验学生对最初的“知识刺激”——“通感”的掌握情况。由此可见，语文教育以“言语实践”为核心和常态

的观点，有其语言学和心理学的理论依据，符合语文学习的科学规律。

如何在教学中实施

从理论上讲，对于语文言语实践的策略探析，本身是一个非常宽泛的问题。不同类型的学习内容、不同经验的学习者，具体的策略都需要因地制宜地加以选择。例如实用文体与文学类文本相比，前者更多追求内容的确切所指，后者则更多探究“言外之意”“意外之象”，二者学习的要旨不同，那么“言语实践”的策略必然有所差别。这也是上文中所提到的由“教什么”决定“如何教”的问题，需要我们的课标制定者、教科书编撰者和教师共同努力，使语文教学活动不再是“跟着感觉走”，而是依据一定的语文知识体系和学生的学习心理特征，选择恰切的言语实践的策略，进而有效提高学生的语文素养与能力。

本文专门以经典阅读为例，探讨开展言语实践的策略。作为母语教育，经典阅读是青少年继承和弘扬传统文化、提升人文素养的必由之路。朱自清先生在《经典常谈》序言中论述了他的“经典观”：“阅读经典的用处，就在教人见识经典一番”“做一个有相当教育的国民，至少对于本国的经典，也有接触的义务”^④。简言之，即为“经典训练不可废止”。据了解，国外的母语教育非常重视经典阅读，并在国家正式文件中做了明确的经典阅读篇目的规定。我们认为，中小学生的经典阅读，其价值不仅在于文化，还在于“经典”本身包涵了丰富的语言知识，是提高学生语文素养的重要途径。

那么，如何立足于言语实践活动，开展经典阅读？主要有以下三法值得借鉴：

第一，在熟读背诵中走进经典。经典是需要熟读或背诵的，通过熟读背诵，将经典内化为自己的言语，这是走进经典的第一步。宋代朱熹认为，有些人读书“所以记不得，说不去，心下若存若亡，皆是不精不熟之患”^⑤，他提出阅读的标准是“使其言皆若出于吾之口，使其意皆若出于吾之心，然后可以有得尔”。我们检验经典阅读的效果，最为

简易的办法就是看学生能否回忆或诵读出原文来，否则，就谈不上对经典真正的学习。意大利著名作家、诺贝尔文学奖获得者卡尔维诺讲：“经典作品是那些你经常听人家说‘我正在重读……’而不是‘我正在读……’的书。”^⑥用程颢、程颐先生的话来讲，“看得烂熟”“成诵在心乃可”。这看上去是一个笨办法，但除此之外，别无巧径。前文中探讨语言学习规律，首先就是由“言语”到“语言”的内化过程，那么这里最好的办法就是熟读精思。如学习《论语》，能够将其中的内容熟读背出，并在一定的情境下恰如其分地引用原文表达自己的心意之时，才算实现了与《论语》的对话。

第二，在涵泳体味中感受经典。所谓涵泳，曾国藩在《谕纪泽》中讲道：“涵者，如春风之润花，如清渠之溉稻。泳者，如鱼之游水，如人之濯足。善读书者，须视书为水，而视此心如花、如稻、如鱼、如濯足。”这是一种整体的言语理解策略，力求在“言尽”与“意达”之间的张力关系中探其精微，从而建立起学习者与作者、文本之间对话的“理解场”。朱熹也曾谈道：“读书且须玩味，不必立说，且理会古人说教通透。”虚心涵泳的阅读方法，不应先入为主地下结论，而应该沉静下来仔细沉潜玩味，如“吃果子一般，劈头方咬开，未见滋味便吃了；须是细嚼，则滋味自出，方始识得这个是甜是苦，是甘是辛，始为知味”。中小学生在经典学习过程中，其实不必一开始就对其中的精神义理做过多的解释，不要过多受前人观点的干扰；而是要靠自己对语言的反复涵泳体味，获得体察和感悟。


由此想到人们批评的一种现状：课文被老师“讲解”得支离破碎。其实从古人学习的方法来看，文章的精髓与道理可以先不必深究，而是首先从“熟读精思”和“涵泳体味”入手。以笔者旁听的一节公开课《师说》为例，课堂上老师从写作背景、文章结构、主旨大意等层面进行了由浅入深的讲解和剖析，教师用功不可谓不勤，讲解不可谓不深。下课时笔者随机访谈学生，请学生用文章中的原文来说明某些观点，结果是很多学生只记住了老师课堂上概括的提纲。朱熹讲，文章的“义理”与“言

语”的关系如同“丝发”联结在一起，如果只凭大纲，就不能见其精微，更不能理解圣人的意思了。涵泳体味的过程与前文所讲的“思维内化”的过程是一致的，是学习者建构意义、形成理解，与作者对话的过程；而言语的“主客一体”特性决定了经典阅读离不开对“语言”的玩味。这也说明了语文不同于那些只靠抽象思维就能理解掌握的课程。

第三，在切己体察中理解经典。所谓切己体察，就是要结合自身的经验和实践理解文章。这一点在经典阅读中非常重要。人本主义心理学家罗杰斯认为，课堂上学习的许多内容对学生来讲是无意义的，是只涉及心智（mind）的“颈部以上的学习”，与学生个人的情感、行为、个性等毫无关系。其实，中国古代教育家也非常注重读书对自我个性的发展。如孟子讲“我知言，我善养吾浩然之气”（《孟子·公孙丑上》），到唐代韩愈的“气盛言宜”，再到清代桐城派提倡的“因声求气”的主张，“言”即是文辞之美，“气”即读者阅读所产生的与作者、与文本之间的精神共鸣，都强调了言语实践对学习主体精神的促进和升华价值。朱熹也讲“读书不可只就纸上求理义，须反过来就自身上推究”，如果不能“体之于身”，那么即便是“广求博取，日诵五车”，也无益于学。例如《大学》，它强调了读书人做事的章程，我们知道了这个章程，那么就必须践行，这样才能有所得。

“切己体察，理解经典”的方法有很多，如读写迁移、分享讨论等。其中，20世纪40年代的美国“伟大著作”^⑥基金会，致力于开展全民经典阅读活动，他们提出的“分享质疑讨论”法非常具有借鉴意义。“分析质疑”是一个讨论的过程，参与者须做到：（1）在参与讨论之前必须阅读文章两遍以上；（2）仅讨论每个人都阅读了的内容；（3）提出自己的观点，并在文章中找到证据；（4）倾听他人的观点，并给予回应；（5）教师只是一个引导者，不提供问题的答案。“分析质疑法”立足文本理解和思想交流，能够使参与者获得对文本更新颖和更深刻的理解和体验。

要之，以上经典阅读的三法乃是一个有机的整

体。学习者从将言语“烂熟于心”开始,通过涵泳体味实现思维的内化,再到结合自身经验的言语实践活动,实现对文章的深入理解。的确如靳健教授所言——语文课程学的是言语,用的是言语,过程是言语,结果还是言语。对靳健教授的《是谁长期扰乱着语文教育的发展方向》一文,笔者认为其批判的目的在于“拨云见日”,而不是只让我们关注看他“指月亮的手指”。强调语文教育回归“常态”的吁求,旨在将我们引向语文教育的“大道”与“坦途”。

基金项目:甘肃省社科规划项目“甘肃少数民族地区语文课堂教学研究”(编号:13YD010)阶段性成果

① 靳健:《是谁长期扰乱着语文教育的发展方向》,《名作欣赏》2016年第6期。

② 靳健、马胜科:《中学语文课程与教学设计》,高等教育出版社2015年版,第13—14期。

③ 叶圣陶:《国文教学的两个基本观念》,见《叶圣陶教育名篇》,教育科学出版社2007年版,第11期。

④ 钱梦龙:《语文课要实实在在教会学生阅读——实说“语文素养”和“平等对话”》,《中学语文教学》2005年第7期。

⑤ 钱梦龙著,彭尚炯编选:《钱梦龙经典课例品读》,华东师范大学出版社2014年版。

⑥ 石耀华:《论语文教学理论的“内卷化”困境及其破解路径》,《课程·教材·教法》2015年第10期。

⑦ 倪文锦:《语文教学的去知识化和技能化倾向——六十年语文教育最大的失》,《语文建设》2009年第7—8期。

⑧ 王荣生:《语文教学内容的确定性及其面临的问题》,《语文教学》2016年第5期。

⑨ [瑞士]费尔南迪·德·索绪尔:《普通语言学教程》,商务印书馆1980年版。

⑩ 李维鼎:《语文言意论》,上海教育出版社2000年版。

⑪ 王宁、易敏:《语言与言语理论在语文教学中的运用》,《语文建设》2006年第2期。

⑫ [美]维纳:《控制论》,郝季仁译,科学出版社1985年版。

⑬ 赵晓霞:《语文课堂教学有效性模式探微》,《中

国教育学刊》2014年第10期。

⑭ 朱自清:《经典常谈》,中华书局2009年版。

⑮ [宋]朱熹撰,〔宋〕张洪编:《朱子读书法》,中国书店2015年版。

⑯ [意大利]伊塔洛·卡尔维诺:《为什么读经典》,译林出版社2012年版。

⑰ “伟大著作”网站:<http://greatbooksdiscussionprograms.org/shared-inquiry/>。

作者:赵晓霞,西北师范大学教育学院副教授、博士,硕士生导师。主要从事

事语文课程与教学论研究。

编辑:张勇耀 mzxszyy@126.com