

doi:10.13582/j.cnki.1672-7835.2015.02.028

“语言”教育的歧路和“文化”教育的回归^①

李山林

(湖南科技大学 人文学院, 湖南 湘潭 411201)

摘要:现代语文教育理论将语言分为“内容”和“形式”,继而将“言语形式”作为“语文学科”“独立”的标志性因素。这种“言语形式教育”论违背了“语言不可分”和“语文能力整体性”的规律,虚化了语文教育的目标和内容,走向了一条歧路。集文史哲经等文化教育为一体的古代语文教育暗合了语文作为“百科之母”的综合性特征,从“文道一体”的本体观念,到目标、内容、方法都符合语文教育的固有规律。因此,回归“语言文化教育”是当代语文教育的必然选择。

关键词:言语形式教育;反思;语言文化教育;回归

中图分类号:G42 **文献标志码:**A **文章编号:**1672-7835(2015)02-0159-07

CLL Teaching Led Astray by Language Teaching Demands a Return of Culture Teaching

LI Shan-lin

(School of Humanities, Hunan University of Science and Technology, Xiangtan 411201, China)

Abstract: Theories on contemporary Chinese language & literature (CLL) teaching hold that the form of parole, one of the two components of language (the other is the content of language), marks the independency of the CLL discipline. Such parole teaching disobeys the rules of “inseparability of parole and language” and “integrity of competence and performance”, and abstracts the objectives and the contents of CLL teaching, thus leading the discipline onto a branch road. However, ancient CLL teaching, which integrates such elements of culture education as literature, history, philosophy, scriptures, etc, not only coincides with the comprehensiveness of CLL discipline of being the mother of disciplines, but also obeys the intrinsic rules from such aspects as the ontological view of “the unity of language & literature and culture” and teaching objectives, contents, methods, etc. Therefore, to return to language & literature and culture teaching is an inevitable choice of contemporary CLL teaching.

Key words: parole teaching; reflection; language & literature and culture teaching; return

新学制下的语文学科是从古代综合文化教育的母体中“独立”出来的。“语文”学科单独设置以来的百年学术史,可以说就是一部“独立”史。百年来,语文教育学界努力要做的一件事就是在理论上让“语文”彻底脱离它的历史文化教育母体,成为一个完全“独立”的现代意义上的学科。有学者撰文标题就是《为语文真正独立成科(课)而奋斗》^[1]。李海林将现代语文教育理论发展概括为两大转折:一是由经义教学发展成为语言教学,被称之为“语言的觉醒”。二是由语言知识教学发展成为语言运用教学,被称之为“语用的觉醒”^[2]。这里,“经义”教学,是语文的“母体”,而“语言”教学和“语用”教学则是标

① 收稿日期:2014-07-18

基金项目:湖南省哲学社会科学基金项目(12YBA128);湖南省教育科学“十二五”规划重点课题(XJK011AJ001)

作者简介:李山林(1958-),男,湖南安化人,教授,主要从事语文课程与教学论研究。

志渐次“独立”出来的语文“新体”。李海林的这种描述还是符合语文教育学术发展实际的。语文学科的命名史也大体展示了这一发展线索:从“读经讲经”到“中国文学、中国文字”,再到“国文、国语”,最后定名为“语文”。而“语文”的定名者叶圣陶先生对“语文”的解释是“语文就是语言”,指口头语言和书面语言^{[3]3-4}。至此,语文与语言几乎画上了等号,对语文的研究也几乎都从“语言”出发。于是,就有了上个世纪“语言知识”主宰语文教育的时代,就有了由语言派生出的影响持久的“工具论”和“人文论”,就有了本世纪以来的“语感论”、“言语教学论”,和“言语形式论”。也就有了写进语文课程法定文件的“学习语言文字运用”的课程性质话语。以上这些研究成果和学说,确实在理论上把“语文”从“经义”教学中解脱出来,彻底脱离母体,“独立”成为一门现代意义上的教学学科了。

独立出来的语文学科与它的母体(古代语文)的区别在哪里?就在于一个认定“语文等于语言”,一个是“文化综合体”。换言之,一个着落在“语言”上,一个蕴含在“文化”里。

问题是,“独立”出来的现代语文教育百年来不但绩效不显,反而屡遭诟病。有人用“有心栽花花不发”和“无心插柳柳成荫”来比喻现代语文教育和古代语文教育的状况。现代语文教育专一于“语言”,学生的语文水平却越来越不尽人意;而古代语文教育用心在“文化”,无心于“语言”,却培养出了整体上语文水平很高的文人。这就令我们反思,立足于“语言”的现代语文教育理论是否走了一条歧路,而用心在“文化”的古代语文教育又暗含了多少语文教育的本体规律值得我们阐扬光大。

1 “语言”教育:现代语文教育理论的歧路

百年来,基于“语言”的现代语文教育理论,在发展中包含了多种学说,最初是叶圣陶先生提出的“生活工具论”,接着是“明里探讨”的“语言知识论”,本世纪以来有李海林的“言语教学论”,王尚文的“语感论”,余应源的“言语形式论”等。这些学说尽管名目不同,内涵也有差别,但它们有一个共同的出发点,就是“语言”。有的强调语言作为“生活工具”的重要性,有的看重“语言知识”在语文学习中“明里探讨”的作用。“言语教学论”注重“语用”,“语感论”提出“语感”是语言能力的核心。“言语形式论”最致力于语文学科的“独立”,提出语文教学的内容应该侧重“言语形式”,并以此区别于其他学科的教学。这些理论的一个共同点都是把眼光落在“语言”这个他们认定的形式因素上,“语感”是对“语言文字”的感觉,“言语”是指“语言文字的运用”,“言语教学”就是“语言文字运用”的教学。“语言文字”是它们共同的关注点。概括来说,现代语文教育致力于学科独立的理论线索是:语文→语言→语言知识→言语→言语形式。立足点从“语言”开始,最终落到“言语形式”这一单纯的因素上,以显示“语文”纯粹的本质。

现在我们提出一个问题:语言(言语)在教学的意义上,是否可以分离出“语言(言语)形式”?语文中的“语言”是否就只指“语言(言语)形式”?

1.1 语言不可分:来自语言本体理论的反思

语言不可分,这牵涉到语言的本体理论。在语言学理论中,有许多不同的语言观。但在现代语文教育理论中,主要借鉴了“语言工具观”,并写进了法定的课程文件:“语言文字是人类最重要的交际工具和信息载体”。把语言认定为“工具”和“载体”,就埋下了语言可分的观念。因为语言是“工具”,就意味着它与对象可以分离。这种可以分离的语言“工具观”,在语言学史上,早已遭到了洪堡特、卡西尔、伽达默尔一大批语言哲学家的质疑和批判。实际上,在语言本体理论中,“工具”只是语言功能特性的一种比喻,它无法涉及语言的本体属性。语言在本质上显然不是“工具”,而是人的精神经验本体。但由于语言具有“声音”和“文字”的物质外形,就被人误以为是一种可以“用”来使用的“工具”。殊不知,作为语言的“声音”和“文字”的物质外形只是人类精神所特有的一种象征符号,在这种意义上,我们说,语言是一种“音义结合”的象征符号体系。这种符号与它所象征的精神内涵是不可分离的。在语言中,有声语言的“语音”和记录有声语言的“文字”是粘附在它的“意义”上的,离开了它粘附的“意义”,它就不是人类语言意义上的声音符号和文字符号。所以,作为语言的声音符号和文字符号虽然它表面上具有物质形式(可以诉诸于人的外在感知的“音”和“形”)的特征,但这种物质形式不具备“独立”的

特性,它随它的“意义”生而生,也随它的“意义”亡而亡。换言之,语言作为人类精神经验本体,在人的生活世界中体现为一个言意整体,意成于言,言即为意,言生于意,意即为言,言意一体,不可分割。由此可见,“语言(言语)形式”是一个无法分离出来的东西,自然,“语言(言语)形式”论在学理上也是很难成立的。

1.2 语文能力的整体性:来自语文教学的反思

从语言(言语)的不可分,说明语文教学无法纯粹立足于“语言(言语)形式”。我们再从语文教学的目标来看。语文教学的目标是培养学生的语文能力,那么,这个“语文能力”到底是个什么东西?是由哪些因素构成的?如果说,语文能力就是语言能力的话,那么,从语言是人类精神经验本体的观点来看,语文能力就是人的综合性的精神能力,它也是一个不可分割的整体。现代语文教育理论基于“语言可分”的“工具”观,对语文能力的研究特别强调“运用”语言的途径、手段等因素,如将语文能力分为读写听说四个方面,又分别对这四个方面的构成因素进一步分析。如阅读能力就分成认读能力、解读能力、鉴赏能力;写作能力又分为一般能力(观察力、思维力、想象力等)和特殊能力(审题立意、确立中心、谋篇布局、遣词造句等)。这些研究都是立足于“运用语言”的能力角度,对于培养“综合性”语文能力而言,其偏颇和缺陷是明显的。因为语文能力是一种综合性的精神能力,它的构成不单纯只是“语言工具论者”所谓的“语言运用”因素,还有更重要、更为根本的文化因素。如知识因素、认知因素、思想感情因素这些在语文能力中可能比“语言运用”因素更为重要,更为根本。无论是阅读还是写作,缺少这些因素就谈不上阅读和写作这些语言运用行为。语言能力是建立在相应的知识、认知和思维能力基础上的,离开了相应的知识、认知和思想,所谓的语言能力只是“空中楼阁”。关于这一点,有心理学家早已提出,认知发展是语言发展的基础^{[4]195}。现代语文教育理论尤其是那些所谓的“科学化”理论,特别强调“语言(言语)技能”的训练,很有可能是一种舍本逐末、或颠倒本末的做法。语文能力是一种综合性的能力,它聚知识(认知)、思想(感情)、审美、思维和语言技能于一体,这种综合性是无法切分的,无法把其中的某一因素分析出来专门加以培养。尤其是不能把“语言技能”独立出来专门培养。事实是,知识、认知、思想、思维、审美这些都是“语言”的,而“语言”又无法脱离这些而“独立”,所以,着眼知识、认知和思想,也就是着眼“语言”,“知识”和“思想”体现为具体的“语言”(言语),掌握了一种“知识”和“思想”,就是掌握了一种具体的“语言”(言语),所以,拥有了丰富的知识、认知和思想,也就具备了良好的语言能力的基础。但这句话,不能倒过来说,不能说,拥有了良好的语言能力,就拥有了丰富的知识和思想。但是却可以说,没有丰富的知识和思想,就不可能具有良好的语言能力。因为,是知识、认知和思想决定语言,或者说先于语言。语言起源的事实应该是先有事物要认知,人类才创造语言来命名事物,先有思想感情要表达,人类才发出声音,形成了有声语言。在语言创造非常完备充足的今天,无需我们先有认知和思想再来创造语言,因为有先人创造的现成语言来表现这些认知和思想,但面对这些用语言形态承载和表现的知识 and 思想,人们着眼的自然是知识和思想,而不是承载和表现知识和思想的语言,只是在获得这些知识和思想的同时,自然的也就获得了运载它的语言形态。同样,当你准备传递某些知识,表达某些思想时,自然也就是用和这些知识与思想一起的语言形态来传递和表达了。

由此可以看出,构成语文能力的知识、认知、思想等内容因素与语言表达等形式因素是一个不可切分和分割的整体,如果一定要区分二者,也是知识、思想内容决定语言表达形态,而不是相反。知识、认知、思想是语文能力的决定性因素,语言表达技能只是次要的附带的因素。

综合性、整体性是个人语言能力的宿命,它决定了培养语文能力的语文学科的综合性,也决定了语文教材的综合性。综合性的语文能力只能用综合性的文本作为教学内容来培养。现代语文教育理论为了实现语文学科的“独立”,为了论证语文学科不同于其他学科的区别性特征,将不可切分的综合性的语文能力强行分离,借用某些语言学的成果和概念,把“语言(言语)”因素独立出来。在本体上,把语文教育窄化为“语言(言语)教育”,在目标上,强调“学习语言”,突出“语言运用的能力”,在内容上,主张只有“语言(言语)形式”(即“怎样传递信息”)才具备“语文教学价值”^{[5]16}。这种把脱离语言的文化内容而根本不可能存在的抽象的“语言(言语)”作为语文教育的本体以及由此而衍生出的目标和内容,

只是研究者们一种虚幻的理论构想。尽管这些理论也系统自洽,圆融自足,但在实践中却找不到有效的落脚点。而且,这些理论,在语文能力的综合性面前,变得苍白无力,变得那么不合理。为什么从历史到现在,语文教材始终采用综合性的“选文”为主,就是因为它具有综合性而适应综合性语文能力的培养。而“言语形式论”者,恰恰要抛弃的就是选文的这种“综合性”,只选取选文的一项功能因素——即“怎样传递信息(言语形式)”的所谓“语文教学价值”来作为教学内容。实际上,“怎样传递信息”这项内容,在选文中是不可能独立存在的,是论者为了语文学科的独立性臆想出来的。殊不知,人类的用语言“传递信息”,不像物质界传递物件可以把传递之“物”与传递“工具”分开,人类的用语言“传递信息”本身,是无法把“传递”和“信息”分开的。一个文本中,语言即信息,信息即语言,你无法离开“信息”来讲如何“传递”。实际上,我们的“言语形式论”者在分析一个词用得好,一句话写得妙,都是基于这个词和这句话的信息而言的,即这个词表达的意思好,这句话传递的意思妙。这里,离开了这个词和这句话在特定文本中的“意思”,这个词和这句话也就不存在了,还凭什么来谈“怎样传递”。

综上所述,在语文教学中,脱离文化内容的“独立”的“语言(言语)形式教学”已成为不可能,所以“语言(言语)形式教学”的提法不仅仅是窄化语文,而且还是虚化了语文,使语文教学的目标和内容变成“虚无”,让教师无从把握。而正是这种表面堂皇实际虚无的“言语形式教育”理论将语文教育引入了歧途。

1.3 语言作为“文化”背景:来自语文课程性质的反思

毫无疑问,语文教育是以“语言”为核心内容的,作为一门课程,如果要追溯它的学科根源,那也只能是“语言”学科,在这个意义上,现代语文教育理论认“语言”为本体,是没有错的。现代语文教育理论的偏颇甚至错误在于“语言观”的错误。具体来说,在于简单化的看待语言,只看到了语言实用层面的“工具”功能,而忽视了“语言”这个人类特有事物的复杂的文化属性,忽视了“语言”在人类文化中的“根源性”“背景性”地位。

有一种“背景”理论将人类文化分为“背景”和“文化本体”,“语言”就是人类文化产生的“背景”或“根源”,而各个门类的学科体系构成“文化本体”。现代学校教育课程体系就是依据这种划分来设置的。首先把基础教育的课程划分为语文课和其它课程。然后,人们再根据构成“文化本体”的其它学科门类划分为数学、物理、化学、政治、历史、地理等。可见,语文课与其它课程并不处在同一个文化层次上,语文课是人类文化第一次划分的结果,其它课是人类文化第二次划分的结果。也就是说,语文课作为专门的“语言”课,是其他课程要凭借的“背景”。这一理论,较好的说明了语文的“百科之母”的基础特性。然而,也正是语文的这种“百科之母”的基础特性,给语文课程带来了不同于其它课程的综合性和复杂性。语文是以“语言”为核心的课程,但“语言”作为人类文化活动的“背景”只是一种抽象的存在,它必须借助人类的其它文化活动才能获得具体的内容。于是,语文课程内容,在很大程度上就只能依附于、寄附于一般的文化活动之中。比如,我们学语言,不能从抽象的“语言”本身去学,只能从语言文化活动和语言文化作品中去学^{[5]14}。所以,我们不能说语文只等于语言,应该说语文等于文化中的语言或语言中的文化。语文的内涵除了“语言”之外,还有更为重要的各种各样的文化因素。在具体的语文教学内容中,“语言”与它所寄附的“文化”是密不可分的。所以,与其说,语文教育是一种“语言”教育,还不如说,语文教育是一种“文化”教育,因为,在语文教学内容中,“语言”只是一种抽象的存在,而“文化”则是实实在在的东西。比如,教《胡同文化》,实实在在可教的内容主要是老舍关于北京“胡同文化”的描摹和感想。教《中国建筑的特征》,可教的也只有梁思成笔下的建筑文化知识。至于文中的那些字、词、句、篇知识和“表达方法”等“语言”内容都寄附在关于“胡同”和“建筑”的文化内容之中。我们不可能离开“胡同文化”和“中国建筑的特征”这些文化内容来教那些“语言”内容。实际上,离开了文中“胡同文化”和“中国建筑的特征”的文化内容,那些所谓的“语言”就只是一种抽象存在了,还从哪里教起?可见,我们只能凭借文化内容来学习语言,或说语言学习从文化学习中来,文化学习是语言学习的凭借,是语言学习的现实存在。

现代语文教育理论对“语文”存在两层遮蔽:先凭借“工具论”的观点用脱离“文化”的“语言”因素

来遮蔽“文化”因素；继而采用“二分法”把语言分为“语言内容”和“语言形式”，再用“语言（言语）形式”来遮蔽整体性的“语言”。现代语文教育理论之所以要这样对综合性、整体性的“语文”逐级剥离，层层解析，都是出于“语文”学科化“独立”的理论建设需要。许多学者一门心思要论证的就是“语文”与其它学科的区别性特征。于是就千方百计寻找其它学科所无，语文之所专的东西。从“语言”到“言语”，好像其它学科都有，不能体现语文之所“专”，最后找到“语言（言语）形式”，似乎这就是其它学科所无，语文之所专的东西了。于是，语文“纯粹”了，语文学科终于“独立”了。这就是现代语文教育理论走向歧途的心路历程。这种“独立”理论在还原“语文”的文化综合性、整体性面貌后，其错误显而易见。那么，古已有之的语文教育需不需要“独立”成为一门“学科课程”？

新学制下的其它基础教育课程因为是按照现代学术学科门类划分设置的，自然有相对应的单一的学科知识基础，他们都有自身所“专”的特殊内容，具有独立成科的资格。而语文作为“百科之母”，它固有的综合性特征，很难有鲜明的自身所“专”的特殊内容，它的内容涉及文化的方方面面，可以说，语言所涉及的内容都是“语文”的内容。如果说，具有所“专”是一门学科独立的必备条件的話，那么，语文不具备这个条件，就使它很难在学术学科的意义独立成科。事实上，集文史哲经等文化教育为一体的古代语文教育暗合了语文作为“百科之母”的综合性特征，新学制下单独设科的语文课程应该尊重、保持和顺应语文这种固有的必然的“综合性”特征，没有必要为了“语文”学科化、科学化的学术尊严，不顾事实、违背必然来强行追求学科“独立”。如果我们换一个角度来思考，正是语文学科的这种综合性特征使它与其它“专门”学科区别开来。语文学科就是要以它的文化综合性来“独立”于基础教育学科之林。

我们的语文教育单独成科一百年来，为“独立”奋斗了一百年，却走向了一条违背自身固有规律的歧路，不能不令人慨叹。慨叹之余，我们又不得不回归到综合性的语文教育传统——“文化”教育之路上。

2 “文化”教育：语文教育本体的回归

中国古代语文教育是以整体性、综合性的文化教育的面貌呈现的。古代语文教育无论在官方还是在民间最朴素的名称是“读书”和“学文化”。古代语文就包含在“书”和“文化”中。古人“读书”的目的是“学文化”，即增长知识、提高对事物的认识、接受思想情感教育，语言能力不被特别强调，但内含在其中，自然生成。古代语文教育的目标和功能不单纯是培养学生的“语言能力”，或者说不是刻意培养学生的“语言能力”，更重要的是培养学生的基本文化素养。如古代的识字教材是与文化教育结合紧密的，《幼学琼林》、《三字经》都蕴含着丰富的知识教育与思想教育内容，识字读本就是文化读本，识字教学不是为了单一的识字目标，文化知识的学习还可能是更为重要的目标。至于读书、作文也不是单纯为了培养阅读能力、作文能力，恐怕还有更为重要的文化教育的目的在。如“读书”关注的是书中的“义理”，目标在于儒家思想教育，而“作文”也主要是“代圣人立言”，阐释儒家思想。实际也就是通过“读书”和“作文”的途径来加强思想文化修养。

这种语文教育确实没有关注“语言”的因素，确实没有突出“语言能力”的培养。但“无心插柳柳成荫”，在培养文化修养的同时，学生也打下了扎实的语文功底，语文能力得到了很好的发展。

现代语文教育“单刀直入”于“语言”，却“有心栽花花不发”，古代语文教育“剑走偏锋”于“文化”，而“无心插柳柳成荫”。这表明了语文教育的复杂性，甚至某种神秘性和怪异性。这种特性张志公先生在《两个奇怪的现象》一文中就探讨过^{[6]41}。

那么，“文化教育”与“语文教育”之间到底存在哪些关联、相通乃至一致性呢？除了上面已经论述的“语言”与“文化”的必然关联外，在语文教学的实践层面也有以下几个方面值得我们深入思考。

2.1 “文化”教育基于“文道一体”的本体观念，符合语言教育的本质

着眼于“文化”的语文教育建立在“文道一体”的本体观念上：文即是道，道即是文。因此，没有必要刻意关注“文”。从“道”入手，原“道”重“道”，“文”自然就在其中了。古代的所谓“言为心声”、“文品即人品”、“文道统一”都是这种语文本体观念的具体阐释。这种认识符合语言教育的本质。语言本来

就是人的精神(包括认识和情感)符号,语言教育就是精神培育。一个人的语言发展与精神成长是同步的一体的。也许伴随精神成长的“语言”是“内语言”,此外,还存在一个形诸于“表达”的外在的语言形式的问题。但我们应该特别重视和关注与人的精神连结一体的“内语言”,换言之,在“内语言”和“外在的语言形式”二者中,“内语言”应该放在首位。因为“内语言”是“外语言”生成的基础和依据,没有丰富的“内语言”,自然就不会生成丰富的“外语言”。比如我们作文时的构思状态,先是“内语言”非常的活跃,然后才是寻找、斟酌、推敲合适的外在语言形式表达的问题。并且,外在的语言形式很可能是无法教也教不会的,是内语言自然生发出来的。所谓“内语言”,就是人的精神和语言的结合体,这个东西越丰富,人的语言能力就越强。着眼于“文化”教育,强调的是语文的人文“化育”功能,目标就是培育人的精神,在语言教育的意义上,也就是培育和丰富人的“内语言”。至于外在的语言表达技能很可能不存在一个“教”的问题,只是一个在“内语言”自然生发的基础上通过一定量的练习、实践、历练而达到熟能生巧的问题。这也许就是着眼于“文化”的古代语文教育“无心插柳柳成荫”,而专一于“语言”(外在语言形式)的现代语文教育却“有心栽花花不发”的根本原因吧。当然,现代的语文教育也不乏遵循这一规律的成功者,如于漪、韩军、王崧舟等应该都是着眼于语文的人文化育功能而获得杰出成就的代表。

2.2 整体完备的思想文化教育有利于学生整体语文能力的培养

古代语文教育因为着眼于文化教育,自然在文化内容的选择上颇费工夫、颇为讲究。无论是儒家经典的书册阅读还是文选阅读,选择的都是相对完整完备系统的思想文化内容,主要是统治阶级的主流文化思想即儒家文化思想。学生通过一定阶段的语文学习,对儒家文化思想基本上有一个大致整体的接受。我们丢开文化思想的性质不谈,就语文教育来说,这有利于学生语文整体能力的培养。从语文能力的整体构成来看,语文能力与思想认知密切相关,相对完备完整成系统的文化思想教育给学生留下的是完整的言语板块图式,这种语言和思想认知结合的言语板块无论在阅读还是在写作中都起着很大的作用。古人在语言能力表现上融会贯通、引经据典、侃侃而谈与古代的语文教育内容这种整体推进策略有关。因为思想板块就是语言板块,思想的完整就是语言的完整,思想的破碎就是语言的破碎。现代语文教育因为着眼于“语言”,自然对“文化内容”不甚着意,其教育内容呈现出一种离散破碎的状态。语文教材的课文杂多离散,由一篇篇没有多少思想文化联络的文章组成,学生面对的是走马灯式的知识和思想的碎片,学生的大脑成为了一个个思想的跑马场。在语文教学中,学生对文化的接受应接不暇而又走马观花,留不下多少完整的文化印象,形不成一种整体的文化教育。现代语文教育中思想文化内容的离散破碎导致学生学习的是无法组织迁移的言语碎片,自然就难以形成完整的语文能力。

2.3 与整体性的“文化教育”相适应,教学方法也从“认知积累”、“整体推进”着眼

显而易见,与现代语文教育理念中努力彰显“语言形式”相反,着眼于“文化”的语文教育的显著特点是把思想文化内容的学习、领会、理解和积累放在首位,而对那些粘附着语言文字等表达形式因素只作为内隐学习的内容。这就是所谓的“经义”教学。与这种“经义”教学相适应,采用的教学方法主要就是“熟读、精思、博览”。一个字,就是“读”。这也就是古代语文学习叫做“读书”的自然含义吧。“熟读、精思”追求“读”的深度,包括记忆之深和理解之深;“博览”追求“读”的广度。在深度阅读和广博博览中,把经典文章中的思想内容整体性地接受和储存起来。因为这些“思想内容”是通过整体的文本诵读记忆储存的,它实际就是一个完整的“言语板块”,这些“言语板块”的逐渐积累,既丰富和开阔了学生的思想情感世界,同时,其中暗含的言语规律也成为了学生通过“内隐学习”拥有的隐性知识。伴随“言语板块”的积累,学生的语言能力就自然发展起来了。学生的语言能力之所以在这种简单朴素的“读书”积累中发展起来,是因为它暗合了人类语言发展的以下规律:其一,认知发展是语言发展的基础;其二,语言能力不能分进合击,只能整体推进;其三,儿童母语的习得是内隐学习、内隐记忆的结果,内隐认知机制是母语个体发展的一条客观规律。通过“读书”,思想内容的积累促进了学生认知的发展,为学生打下了语言发展的基础,也就是前面所说的丰富了学生的“内语言”。积累的“思想板块”即“言语板块”具有整体性,有利于学生整体性的语文能力的形成。而“言语规律”与其把它作为显性知识进行分析讲解、传授,还不如让学生在读写实践中通过内隐学习积累更符合语言学习的规律。多年来,

用“语文知识”来“明里探讨”的教学实践的失败就说明了这一点。

2.4 着眼于“文化”的语文教育有利于儿童“口语书面化”，有利于快速形成和提升书面语言能力

学校语文教育是在儿童的母语口语已经熟练的基础上起步的，从这个意义上讲，学校语文教育的主要任务是使儿童“口语书面化”，快速形成和提升书面语言能力。古代的口语与书面语差距很大，书面语言的学习显得尤为重要。在“言文一致”的今天，书面语言的学习仍然应该是语文教育的重头戏。第一，书面语言有一套文字符号要掌握，这是“口语书面化”即阅读和写作的基础；第二，书面语言与思想文化的学习紧密相关，可以说，缺乏书面语言能力就无法有效深入的接触和接受思想文化。所以，书面语言能力不仅仅是衡量一个人语言能力的主要标志，还是一个人思想文化水准的标尺。现代语文教育理论出于“生活工具论”的实用观念，将口头语言和书面语言放在同等重要的位置，无形中淡化了书面语言在语文教育中的相对重要性。着眼于“文化教育”的古代语文可以说主要是“书面语言”的教育。古代语文教育是将书面语言教育与文化教育紧密结合在一起的，甚至可以说，书面语言教育的目的是文化教育，但这种文化教育反过来又更好地促进了书面语言教育。如古代的识字教育与文化教育紧密结合，“三百千”这些识字教材包含着丰富系统的文化知识，被誉为袖珍的“百科全书”。现代语文教育的识字教材，不注重汉字的文化内涵，被识读的汉字没有内容逻辑上的关联，教学功效单一，缺乏“三百千”的综合功效，除了识字之外，没有给学生留下太多的文化积淀，自然就影响了书面语言能力的快速提升。

3 结语

我们主张的语文教育是着眼于人的“精神培育”的教育。因为我们认为，作为“人之所以为人”的标志的“语言”本质上就是人的精神经验本体，人的语言能力主要是精神能力，语言能力关键的、决定性的因素是人的认知、思想和感情。这些认知、思想和感情与“内语言”组成一个不可分割的“言意体”，作为语言物质外形的声音和文字只有粘附在“内语言”这个“意义”上才具有“语言”的性质，因此，真正的语言是不可分的，尤其是不可能从整体性的语言中分解出所谓的“语言（言语）形式”来进行“独立”教学。语言与精神共生共长，语言与语言能力的精神性和整体性决定了语文教学的首要目标是“精神培育”，教学内容的着眼点是“思想文化”，教学策略应采用“整体推进”。基于以上认识，我们对着眼于“语言”分解的现代语文教育理论做了反思和批判，而对着眼于“文化”综合教育的古代语文教育进行了阐释和推崇。

在语文教学中，我们把“文本”（课文）看成一个“言意整体”，进行诵读、理解、记忆，强调积累，看重内隐学习的作用。我们不刻意将语文分为“内容”和“形式”，因为二者无法分离，我们着眼于“思想内容”却内含着“语言形式”，我们着重学生的思想文化积淀，语言积淀也包含在其中。我们把“语言”看成一个“精神体”，也把“精神”看成一个“语言体”，并以此谋求语言与精神的同步发展。

参考文献：

- [1] 余应源. 为语文真正独立成科(课)而奋斗[J]. 中学语文教学, 2004(4): 8-9.
- [2] 李海林. 语感论(修订版)·序二[M]. 上海: 上海教育出版社, 2007.
- [3] 叶圣陶. 认真学习语文[C]//中华函授学校. 语文学习讲座丛书(一)[M]. 北京: 商务印书馆 1980.
- [4] 朱曼殊. 儿童语言发展研究[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1986.
- [5] 李海林. 语文课程与教学理论新探[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008.
- [6] 张志公. 语文教学论集[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994.

(责任校对 谢宜辰)