

现行的语文教学论存在什么欠缺

——“语文教学论”距现实语文教学有多远之一

2016-01-30朱贻渊

编者按：培养合格教师是师范教育的基本责任，或者说是底线要求。但现实是走出院校刚刚入职的教师并不能很快地进入角色，发挥应有的作用。问题出在哪儿？我们认为，合格教师的培养，师范院校的课程设计，尤其是教学论等理论课程的设计十分重要，因为理论常常是实践的先导。那么，现在的语文教学论设计得怎样呢？本期的两篇文章对此进行了探讨，希望能引发课程论专家们的思考。



朱贻渊 1988 年毕业仍在宁夏大学中文系工作，1999 年调入北京语言大学，2001 年调入首都师范大学文学院。2001 年以前主要从事文艺理论研究，曾发表《感悟：审美认识的本质形式》《解释：精神之弧》等 20 篇论文，出版专著《价值论美学论稿》（2005 年获北京社会科学理论著作出版基金资助，首都师范大学出版社出版；2001 年后主要从事语文教育研究，发表论文《语文教育不能疏离义理教育》《语文教育的悖论及出路》《对阅读教学“习得化”范式的思考》《勘探语文

课程的地质层》等多篇。

新世纪语文教学在新课程改革的强力推进之下，一路变法，各种实验、探索层出不穷。十多年下来，语文教学的体制、范式、结构、形貌、方式方法已经发生了很大变化。反映这一重大变化的语文教学论可以说遇到了难得的发展机遇和挑战，但是，作为语文教学理论研究和教师教育基地的高等院校是否不辱使命有相称的作为呢？以笔者观之，不敢恭维，难如人意。这样说无意抹杀教学论专家学者和老师们的努力，而是就语文教学论理论和教学的总体水平言之。别的不说，单说标志语文教学论理论水平和教学水平的成果——语文教学论理论著述和教科书的不成熟就足以说明问题。用不成熟的教学论培养未来的老师会是什么后果？用于指导一线的教学实践又会是什么后果？不言自明。

一、语文教学论的经验形态与理论形态

两种形态的语文教学论并存，是当今语文教学研究的景观，师范生不得不同时面对。教学实践领域的经验形态的教学探索似乎已经超越了学院派所营构的框架，相对独立地创造出了一套话语，而学院派则迟滞地经营着另一套话语。实践派生龙活虎一无遮拦地开疆拓土，创造出一系列的语文教学新概念、新方法、新模式。从上世纪末算起，钱梦龙的导读法、李吉林的情境教学法、洪镇涛的语感教学体系、赵谦翔的绿色语文、余映潮的引导—自主阅读、吴泓的模块阅读教学、窦桂梅的主题阅读、郑逸农的非指示教学、何克抗的211读写结合教学模式，以及许多不具名的成果：生活作文法、导学案法、诵读法、深度会谈法、翻转课堂……可谓百花齐放，硕果累累；而另一边，学院中的语文教学论进展迟缓，步履蹒跚，除了一些宏阔的一般教学论学理和一系列分类教学的介绍，真正立足语文学科本体和特点的教学理念和原理往往语焉不详，特别是涵盖一系列新教学方式方法和教学实践经验的系统解释迟迟未能成熟，这就使师范生如同雾里看花。以影响较大的高等师范院校教材《新编语文课程与教学论》为例就可见一斑。该著在涉及语文教学根本问题——教学观的时候，避开正面阐述，用描述性的方式提出了“教学范式”概念，并以“接受教学范式”和“对话教学范式”对举，意在表明语文教学应该是对话教学^①，但是，为什么用描述性的方式呢？对话究竟是不是语文教学的理想范式呢？著者的迂回似表明留有余地，这固然明智，但它没有告诉我们教学是什么。如果连教学应该是什么、应该是怎样的都没有明确的回答，那么教学论在说什么呢？它的清晰度又在哪儿呢？

看来，理论形态的语文教学论到了必须加速建设的时候，否则，师范生会误以为理论形态的语文教学论就只是这种空洞而无大用的东西。不仅如此，理论的延宕将使经验形态的教学论实践缺失指导而日渐艰难，还导致了师范生对两种形态的教学论都看不懂、进而都放弃的后果，这种局面不能继续下去了。

改变这一现状，建设较为完善的语文教学论，首先需要审视现行的理论存在什么欠缺。

二、语文教学论最大缺陷是缺少一个立足点

如果“语文教什么”是对课程论的概括，那么教学论也可以用一句话概括，即语文怎么教。这两句话，前者决定后者。回答了教什么，方能回答怎么教。于是，我们说，全部语文教学论的原理建立在课程论给出的“教什么”的回答上，这就是立足点。

透视现行的以及此前的语文教学论就会发现，新世纪之前的立足点清晰而不准确，之后的立足点既不清晰也不准确。

不妨对比一下：上世纪后期语文教学论的立足点是什么？是“双基”。这一立足点清晰明确地规定了语文教学的目标与任务就是教语文基础知识和语文基本技能，于是在其上合乎逻辑地选择并构建起了以讲读为中心、以教材为例子、以教师为主体、以理解与记忆为关键环节，以传授与训练为主要方法的教学论体系。显然，立足点是语文教学论体系这种人为系统的逻辑原点，有明确的立足点才能有全部系统的逻辑展开。回视双基系统，我们知道，是它的立足点出了问题，语文基础知识和基本技能虽不可或缺，但作为母语教学的中心则是片面的。双基能力不等于语言能力，况且，离开语言负载的内容单独地学双基教双基也是不能成功的，这就像人吃营养素而不吃饭，后果可想而知。世纪之交，新课标出台，双基中心被推倒，以双基为中心的整个语文教学论自然垮塌。

之后，对“语文教什么”的问题，新课标、新课程并没有给出明确的回答：培养语文素养的课程内容究竟是什么，这一问题在现行的课程与教学论中竟是一个模糊地带。从影响力观之，教学论中大概有两类回答，一类具体，一类宽泛。前者的代表是以言语作为立足点的教学论。打破“双基”中心说的首先是言语说，言语论者发现，以往的语文课程与教学理论中“语言”这一概念都理解错了，

母语教育中所教所学的语言，应该是语言运用中产生的具体产品，即言语，而不是语言的（语法、文章学、文体学）规则；语文课程应该重新回归语言实际运用的言语中，而不是掌握语言学、文章学、文体学的知识。由此，发生了对语文教学内容和教学方式方法的革命性颠覆。立足于言语的语文教学论也由此而生，李海林在《言语教学论》中明确宣布：“照我看来，语文教学，从教学内容来定义，就是言语意图教学、言语环境教学和言语风格教学，用语文学的术语来表达，就是语意教学、语境教学和语体教学。”^②立足点变了，语文教学的整个体系也便随之而变。李海林在该书中提出了一个很绕口的概念：使用语言学习语言使用^③。意思是：在语言使用中学习语言使用，也即“习得”，即在言语活动中学习言语的过程^④。习得就成了言语教学体系的核心概念，语文教学变成了习得教学。其体系可以这样概括：由于习得强调言语实践活动，语文教学的中心应转变成言语活动；由于言语活动突出言语主体的作用，语文教学的主体当然就变成了学生；由于言语活动是中心，教材就只不过是活动使用的素材；由于言语代码是信息，那么，语文教学的关键环节是获得言语信息；由于言语活动总是在交流交际之中进行的，于是，对话就成了语文教学的基本方法。这一体系的逻辑展开是以言语作为立足点、习得作为基本理念的。

言语教学论的意义不容置疑，它所突显的实践取向也是绝对合理的；但是，必须指出，言语教学论的立足点和核心理念是不准确的。言语泛指一切实际存在的言语产品，立足言语，在哲学层面成立，在课程论层面并不成立。母语课程不可能是纯粹的习得课程，母语中的经典语言和语言知识、技能、方法也是不能仅靠习得来获得的，“学得”和“悟得”也当是母语内化不可缺少的途径和方式。事实上，言语化倾向的课程和习得式的教学方式十多年来已造成浅化后果。

后一类是立足点宽泛模糊。例如《新编语文课程与教学论》，在定义语文课程内容时，其表述是：用于提高阅读能力和写作能力的一系列“事实、概念、原理、技能、策略、态度”，^⑤这一泛义的课程内容概念原本适用于一切学科课程，用于阅读能力和写作能力时它究竟指什么呢？该书在谈课程框架时另有一个说法，似给出了所指范围，“语文课程由语言、文学、文化三个部分来构成”，合起来理解：语文课程的内容就是语言、文学、文化中用于阅读能力和写作能力培养的事实、概念、原理、技能、策略、态度。老实说，这种泛义的立足点让人摸

不着头脑。该著有一个提示：以读一首诗为例，“课程的内容乃是关于诗和读诗的事实、概念、原理、技能、策略、态度，而读这首诗则被当作学习那些内容的途径”^⑥。这里的事实指什么？是诗中本事还是读者自己的相关之事？概念在诗中何在？原理更不知其所。技能是指诗人的技能还是指读者的解读技能？策略指诗中诗人表达的策略还是指解读的策略？态度似比较明确，可泛指诗中诗人对所言之情及其对世事的態度，也指读者自己要形成的态度。细审之，这一系列要素似乎不是仅指文本内的东西，而是指与文本相对应的、学习者应该长出来的东西。这个视角有其深刻性，但问题是，该著怎么会把语言文学文化的学习中需要长出的东西定义为事实、概念、原理、技能、策略、态度呢？这一系列要素的上位概念是什么？笔者注意到“关于诗和读诗的……”这一表述：关于诗指诗的知识；读诗指读诗的方法。如果是这样，母语课程中与学习者的语文素养成长需要相对应的东西就只是知识和方法吗？

如此说来，泛义的语文课程内容观在闪烁其辞中似模糊地强调着语文知识、技能和方法，只是它变换了视角，由外在的、独立的知识技能方法变成了内在需要。我们肯定这一转换，但是必须指出，与内需相关的语文课程内容要素恐不能用这种泛义概念表述，而且其上位概念也不能缺席，否则，将无法判断语言文学文化中什么属于语文课程要素。

立足点不准确，便造成整个教学论框架的偏斜，立足点含糊，便造成教学论原理的含糊。

三、语文教学论缺少足够的针对性、具体性和实践性智慧

一部成熟的语文教学论不仅应该从学理上阐释语文教学的总体和部类的规律、规则，解释为何要这样教，还应该针对语文教学的真问题，针对现实的教学改革中聚集的问题，从理论上给出解答；同时，还应该具有起码的具体性，即从语文学科教学的特点、个性入手，展现一系列既符合普通教学论原理又体现语文学科具体性的内容；还应该具有学科教学的实践性智慧，即从实践角度细化语文教学的各个类别、环节、方式方法方面的操作性程序、过程和手法的内容。现行语文教学论在这三个方面的不足也是让师范生和一线老师感到教学论朦胧隔膜的原因之所在。

首先，现行语文教学论的体系独创性有余，而现实针对性不足。

由于对语文教学立足点的认识不同，也由于理论家们的学术个性和独创性有别，语文教学论的成果往往论域不同、体系不同，这本也自然；但是，有一个使命是理论家们不能忽略的，那就是学术界、教学界对一些根本问题或者说真问题的理论期待，这应该是不同的教学论理论研究都共同关注的中心。回应这些问题，理论才能具有现实针对性，如果无视这种期待，漠视语文教学中的真问题，理论的针对性、适用性就缺失了，理论和实际就会出现脱节。这方面，现行的语文教学论是否存在一些漏洞？例如，新课程改革以来，在新课程和教学理念的渗透下，学生语言形式方面的积累、运用能力有一定程度的下降，文体写作能力仍未见好转，反而因废止了教学文体，只会写四不像的文章。一线的老师间问：语言形式方面的积累、运用能力、文体写作能力是不是语文课程和教学的一个着力点，或者一个层面？相关的问题是，如果不宜再用过去语文知识和技能的培养来培养这种能力，那么用什么途径和方法来解决？这一问题用语文课程与教学论的话语说，就是如何教才能实现言语内容与言语形式整体的内化？我以为，这就是一个真问题。王尚文先生曾强调，语文课程与教学不能只关注“说了什么”，还要关注“怎么说的”，但是，我们看到，几种主要的教学论专著对这一问题都没有充分的讨论，“怎么说的”这一涵盖各层面语言表达形式要素的问题，似乎并没有进入教学论的视野，实在令人遗憾。这不是孤例。再如文本解读这一现实教学实践中提出的课题，已是当下教学实践中的热点，可在现行的语文教学论中都缺少深入的论述。

其次，现行语文教学论的具体性不足。

现行的语文教学论最让人发懵的是其宏阔的论述风格，几乎所有的此类专著都必展示着高深的学理背景，罗列一堆教育学、心理学、语言哲学的理论资料，而到具体问题上往往展开不足，使人感觉很大，但有点空洞。仍以语文对话教学为例，《走进语文教学之门》和《新编语文课程与教学论》都把对话视为语文教学的基本范式，都有专章论述，这些章节都展开地介绍了从柏拉图、孔夫子到海德格尔、加达默尔、巴赫金的对话概念，理论资源可谓丰厚，但是之后一步跨进对话教学时，不免感到某种不适。对话作为人类获得新知新见的认识论方法进入语文教学本属必然，问题是，语文教学中的对话作为哲学解释学所说的对话的具体化，具有哪些特殊的条件和要素呢？语文教学中的任何学习都要进行对话吗？

如果不是，那么，哪些学习任务中需要对话呢？同时，语文学习中的对话与非教学环境中的对话有没有不同呢？学生是成熟的对话者吗？学生的前见是否必定能够与文本中的作者共同面对一个话题？如果不能、或者只能够产生一个浅话题，教学该怎么引导呢？如果学生不理解作者的意思，或者误解作者的话语，该如何引导呢？这些疑问应该是教学论著者面对的，也是实施对话教学的老师和师范生们必定会提出的。王尚文回答说“教学对话不是一般的对话，而是具有某种引导性、目标性甚至控制性的对话”，但是关于引导性、目标性甚至控制性，他在“教的内容”中只说到三点：一是要引导学生在读写听说的活动中树立对话的态度，对话不仅仅是发言，也包括倾听，倾听才是关键；二是基本的对话规则是对话得以进行的条件；三是对话离不开知识的支持。⑦这三点是对的，但不够，并没有使对话教学的原理具体化，仅凭这三点语文老师恐怕难以引导出一个教学中的对话事件。倪文锦在《新编语文课程与教学论》“语文对话的实践探索”一节中也谈到了“对话”的相关内容。他指出，三种对话空间：文本空间、意义空间、读者空间；三种“促进学生与文本对话的策略”：一是知识指导，二是随课文举例教会学生提问，三是帮助学生清除阅读对话障碍。这些似乎已与对话的实质——产生视阈融合相去甚远了，它更像一般对话。成熟的理论应该将普遍原理上升为具体，缺失具体性，一个普遍原理只会造成一个空洞的东西。此例说明，一线老师和师范生认为教学论空洞，不在于他们浅薄，而在于理论的不具体。

再次，现行语文教学论还需充实实践性智慧。

教学实践性智慧有别于“教学实践性知识”，后者指教师专业化发展过程中“教师个人教学经验、教师学科内容知识和教育学的特殊整合”（舒尔曼语），强调的是教师个人的实践经验。而教学论中的实践性智慧，指教师群体性的、共同的实践取向的工作程序。相似点是实践经验。一部启迪教师实施教学的教学论应该有一定数量的实践性智慧，而不能满足于学科教学的规律阐述，因为教学是由教师的主体性参与其中的活动。可以说，教学的每个类别、每一个环节、每一种方法选择和运用都并没有一成不变之法，教而有法，教无定法，人人皆知，原因是语文教学中存在着较大的主观能动性发生作用的空间。一些体现一定之规而又创造了不同风格教学类型的经验，鲜活而具体地呈现了教学常规和模式之下的细节空间里的程序，这些经验将会使语文教学论的细节丰满，姿态丰富，不再是

一种高度客观化的枝干。实践性经验在当下课改中的资源非常丰富，现行的语文教学论却涉及很少，忽略这部分经验在我看来是体系性的缺失；缺失了实践性智慧，并不意味着缺少了例证和范例，而意味着教学论原理就缺失了一个层面——一个细节的层面，这一点对教师教育而言尤其重要。缺少这一层面，学生将难以走进教学之门，因为他们够不着，也摸不着。

检视语文教学论的缺失，目的是加快这一学科教育理论的建设，让未来的老师们获得应有的教学论素养。我们知道，这些缺失或者是由于语文教学论作为一种成体系的理论起步较晚，或者还有一些其他客观原因，但是，不管怎么说，它应当尽快成熟起来，因为，新时代的新语文教学需要它，未来的语文老师需要它。

①⑤⑥倪文锦、谢锡金主编《新编语文课程与教学论》第 244、57、57 页，华东师范大学出版社 2006 年。

②③④李海林《言语教学论》第 362、510、510 页，上海教育出版社 2000 年。

⑦王尚文《走进语文教学之门》第 153~155 页，上海教育出版社 2007 年。

（首都师范大学文学院 100089）

（原载《中学语文教学》2015 年第 11 期“聚焦语文真问题”）