

# 试论语文教学的实践性

胡勤

原载《语文学习》

语文教学是一个行动概念，实践性是它自身存在。《义务教育语文课程标准》（2011版）特别强调语文课程的实践性特点，在“课程性质”这一章，首先确定了“语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程”。

语文教学实践性的本质是什么？是语言实践。语言是一种特殊的符号，语言实践是人类一种特殊的实践，它赋予人以存在感。语文教学的语言实践与其他学科不同，数学学科以关于线和图形关系的抽象符号为工具，物理化学学科以客观物质、自然规律为实践对象，美术学科以线条、色彩为主要工具，而语文教学的实践性是语言实践，它通过语言实践而获得认知与体验。

语文教学实践的意义在于以语言交流、对话，突破封闭、孤立的小我之境，建立人与自然、人与社会、人与他者、人与自我的直接关系。个体在不断生成的历史的社会性存在之中爆发；这种爆发，不是自我意识的无限膨胀，而是人与世界相互规定，在共同认可的语言中创生出语文生活的诗性，以及人的感觉的彻底解放。

语文教学实践的内在动力在于实践主体的精神活动。精神价值高于物质价值，“思维者的精神是物质在地球上最美的花朵”（恩格斯）。所谓阅读和写作的知识如果没有与实践主体的精神对接，那就等同于路边的石子。知识只有经过实践主体的参与，融入主体精神之后，才能实现其价值。所以说，语文教学的实践性特点决定了学生只能在阅读中学会阅读，在写作中学会写作。

语文教学实践与生活、日常语言密切关联。日常语言让知识和人的生活方式保持一致，因此语文教学实践必须以日常语言为基础，在学习日常语言交流的基础上寻求创造新的语言内容与形态。而社会实践决定了语言实践的意义，赋予知识以社会生命。语言是生活的一部分，语言只有作为社会生活的一部分才能被充分理解；知识只有在语言被社会充分理解的基础上，才会建构起一个意义世界。

语文教学实践受语言规则支配。阅读和写作知识的意义如何获得？在语言规则支配下的语言实践中获得。语言规则支配下的语言实践赋予语文知识以意义，

“意义的中介是受规则支配的人类活动而非静态的名称关系”。<sup>①</sup>意义不能通过静态的知识概念传递，要在语言规则支配下的语言实践的过程产生。词语在词典中的意义属于语言规则范畴里的意义，要在语言实践中产生变化，转化为实践意义。

维特根斯坦创造了“语言游戏”这个哲学术语，其实这是语言实践的另一种表述。在维特根斯坦看来，“语言游戏”不仅仅是语言和世界的中介，而且是获得语言意义、技能的重要途径。他在《哲学研究》中用了—个具体而实用类的例子，对在语言游戏中如何获得知识、建构关系作了精确说明：“‘让我们下盘棋’这个表达的意思和棋类游戏的所有规则之间的联系是在哪里实现的？——在游戏规则中，在教人下棋的活动中，在日复一日的下棋的实践中。”<sup>②</sup>维特根斯坦这个解释显然是对格物致知、掌握技能来说的，然而忽视了生命自身对意义形成的重要性。而语文教学实践的内容与形式不仅仅像下棋那样掌握—门技能，它还包涵人的自身生命的意义，还需表征人的生命本质。

根据活动目的来区别，可以把语文教学实践分为以下几种类型。

### 1. 交往、沟通，获得理解

交往实践活动是人在这世界上赖以生存的主要方法，在人的社会活动中具有重要意义。正如海德格尔所说：“人首先在他的行为中而非首先在理论认识中领会存在。”<sup>③</sup>语文教学实践比其他学科例如数理化等自然学科，需要更多地交往实践。表达交流各自的思想、合作研究课题、组建文学社团等等都需要交往、沟通，获得理解。

### 2. 参与、经历，获得体验

体验必须自身参与、亲身经历，它是直接经历而产生的感觉和意识。体验性实践是现代学习方式的突出特征。体验性实践又可以分为两种类型：审美体验与活动体验，前者是内在的，比如自主阅读欣赏；后者是外显的，比如朗读、演讲、辩论、答辩（问答）等形式。它们都强调自身参与、亲身经历。要重视直接经验，不要用理论来代替实践，不要过度分析。

### 3. 认知知识，探求真理

获取知识可以走—条从实践中获取知识、认知理论的路。实践出真知，实践检验知识的真伪，实践是推进知识创新的力量。以概念获取意义的单一维度被彻

底否定和扬弃，强调人的主体对于知识建构的意义获得确定性。只有在社会实践的场域里，知识的价值和意义才能得以实现，主体的认知力才能得到提高。文本研习、问题探究都是这类实践的具体表现。

不要以为获得各种语文知识，就能一成不变的应用。知识是在实践过程中的，每一个时代、不同的人都用自己的方法解释《红楼梦》。因人而异、随境而化、顺时而变，几乎没有什么恒定的知识可以供你享用一生。

以上三种类型在语文教学实践中并不是孤立的存在。以阅读教学来说，学生的体验是阅读教学的基础，然而不能把所有阅读都止于体验层面，有的要进一步引导学生有所发现，积极探求知识与真理。体验与认知只有在交往中才能得到认可，只有获得理解的体验与认知才有社会存在的意义，最终形成完整的世界观与认知方法。体验和探究的方法可以多样化，比如组织交流讨论，开展研究性学习。其实体验与认知本质上也是一种交往，以自己的经验体验作品，以适合作品和作者的方法与作品和作者交流。语文学习的本质就是学会交往，学会解释自己的经验、倾听理解他者的经验，以适合对方的方法，以对方能理解的方法与对方交流。

语文知识、社会共同认可的语言规则和个性理解等等语言实践元素，以及体验、认知、探究、交往、沟通等等语言实践行为，它们复杂地交织着，互相拉扯。正是在这种拉扯的过程中，语文教学寻找到自己应该的方向，改变着它的历史，走向未来。

下面以我一次语文课堂教学实践来说明各种复杂元素之间的关系。这节课要求学生简析下面这两首诗的表现手法。

（一）东阳路旁蚕妇（宋）翁卷

两鬓樵风一面尘，采桑桑上露沾身。相逢却道空辛苦，抽得丝来还别人。

（二）田家三咏（其三）（宋）叶绍翁

抱儿更送田头饭，画鬓浓调灶额烟。争信春风红袖女，绿杨庭院正秋千。

这是2013年《浙江省普通高考考试说明》参考试卷中的题目。参考答案如下：

第一首通过蚕妇两鬓风尘的肖像描写与采桑露沾身的细节描写，表现她们劳作的艰辛；又借蚕妇之口道出“抽丝还人”的无奈与不平，突出劳动者内心的哀怨，似议非议，发人深思。

第二首选取“抱儿”“送饭”两件最能表现妇女辛劳的事，用灶灰画鬓的细节描写，勾勒出勤俭爱美的农村妇女形象。以“争信”的疑问语气，引出高门闺秀游乐场景，虚实对照，形成忙与闲、清贫与富贵的鲜明对比，艺术上有很强感染力。

我没有告诉学生参考答案是什么，而是让学生自己独立思考。学生用了七八分钟时间作了简要分析。他们的分析非常相似，可见训练之规范。下面是其中有代表性的几个答案：

(1) 细节描写，通过描写两鬓与采桑时露水沾身来突出蚕妇工作的艰辛。而后面相逢诉苦以及抽得丝来还给他人则写出了诗人对蚕妇的同情与怜悯以及无限落寞的感慨。感慨碌碌终身却无所获的，怅然若失之感。

诗前部分用白描的手法，描绘了家中妇女日常生活起居，送饭、养孩子以及烟熏眉的描写均写出了妇女日常生活的艰辛。而诗的后半部分通过对比妇女与富家小姐的生活，更突出作者对农妇的怜悯，感慨人生境况不同，也有无限悲凉落寞之感。

(2) 白描、外貌描写，展现了蚕妇辛苦育蚕，生活带给她的风霜展现在鬓角、脸上，露水沾身，点明采桑时间早，“空辛苦”写出了蚕妇为生活奔波的辛酸，“空”又显忧伤之感，“还别人”写出当时生活之苦，表现诗人对蚕妇的同情。

叙事，描写了女子一天中的生活情况，用了拟人的手法，“红”“绿”的颜色描写，写出在美好春天中，女子却独居深院的无聊枯燥生活，形成对比，以乐景写哀情。

(3) 第一首前两句白描肖像描写，用细节描写，描写了蚕妇养蚕时的场景，正面表现了蚕妇劳作的艰辛；后两句通过蚕妇间互相抱怨，蚕妇劳动成果被人剥削，侧面表现了蚕妇劳动的不易。全诗表达了作者对下层人民的怜悯和对上层贵族剥削行为的不满。

第二首前两句通过对农妇动作、外貌描写及送饭时间“更”的细节描写；后两句用对比手法，通过对上层富家女的生活无忧的描写，突出了农妇生活艰辛。全诗表达了作者对下层人民的同情。

(4) 第一首诗通过对农家蚕妇采桑抽丝的生活的直接描写，突出了蚕妇生活的艰辛，以及当时社会对底层人民的残忍剥削，说明了作者对蚕妇的同情和对

社会现状的不满。

第二首诗通过对农家主妇的生活场景的描写以及把农家妇女和红袖女的对比，形象地写出了社会底层人民的辛苦生活，也突出了当时社会的等级分明的封建制度，从诗句中更看出作者对农家女的怜悯之情。

(5) 神态、细节、语言描写，写出蚕妇的辛劳忙碌却需将劳动成果还与管家。全诗描绘了蚕妇采桑、交谈，却字字透出诗人对民生疾苦的感叹，展现了当时劳动人民的贫苦，不堪苛捐杂税重负。

心理、动作、肖像描写，描写了农妇抱着小孩给田中的丈夫送饭的场景，农妇脸上以灶头的烟为“妆”，写出农妇忙活家务无暇打扮，后两句写出农妇无法相信在春风中玩乐的美景，表达出了农妇心中所希冀却无法实现的落寞。

绝大部分学生使用的概念为“细节描写”“白描”“对比”等，其次为“语言描写”“神态”等，少数学生运用了“心理”“叙事”“景色描写”“外貌描写”“肖像描写”“直接描写”等。

对这个题目，我的分析答案如下：

第一首头两句直接描述（陈述，叙述）蚕妇形貌、言语，转述（和直接描述不同，转述的表达更加直白）当事人蚕妇的自叹，辛苦劳作，养蚕抽丝为还债，道出艰辛与无奈。

第二首直接描述之后，虚拟了一个情景（虚景实写），作者以自己的经验，通过想象，描写另外一种生活，富贵家庭的女子，穿着华丽，春风里，庭院荡荡秋千，两种生活形成鲜明对照，而且说农妇不会相信有这种生活，感叹了两个世界，两种生活，两种人的不平等。

显然命题者、学生和我基本上处在三个知识世界里，我关注于叙事者的叙述角度、时间跨度、在场不在场，叙事者与叙事对象的关系。而命题者是以表达方式、表现手法来鉴赏分析。学生和命题者虽然基本上处在同一个领域里，但是如果严格按照答案来评价，还是有非常大的差异，比如“白描”这个概念源自绘画艺术，学生普遍注意到这个特点，却不在命题者的概念范畴里。如果设想一下不在场的知识世界，结构的、音韵的、风格的等等，那就无穷尽了。它们之间有融通性，但更多的是差异性。

学生会认可谁的知识世界？他们当然认可标准答案，哪怕是无奈的选择，也

不敢违背。我告诉他们，要在自己的知识世界里，看到他者，看到参考答案、同学和老师到什么知识立场，而且还要看到不在场的知识世界。如果单单以参考答案为学习的目的，那将穷以应付，疲以奔命。因为下一次换一些人来确定标准，知识世界又会产生变化。

我问学生是否认可我的分析。大部分学生不置可否，他们不明白我的分析所依托的知识背景是什么。语文课代表说这样不行，不符合标准答案的要点。只有一位学生明确表示很欣赏，而这位学生恰恰是上课时最不认真作业的。他说：“我非常欣赏老师的分析，很有意思，为我打开了一个陌生世界，但是高考你可能得不到分。”

我听了学生的意见之后，在原有的分析后面增加了一句话：两首诗都有肖像、动作和细节描写，刻画了农家妇女，描写了她们的劳苦生活。这样便得到了学生的普遍认可。学生的评价依据是参考答案，只要符合参考答案就是正确的。然而一个普遍认可的答案和认知方法往往是平庸的，前沿的新观点、个性的、创造性的认知方法往往得不到普遍认可。交流之后，我有坚守也有改变，学生有他们自己的选择。我会分析他们各自的立场，也告诉他们我的立场，但是不会把观点强加给他，他们应该有自己的价值取向。

语文教学实践不是把学生关在静态知识的笼子里，而是打开天空，放飞学生的思想。启发学生发现自己、发现他者以及他人未曾发现的新世界，在这些已知和未知的世界寻找自己的立场安放自己。

注释：

①贾可·辛提卡著. 方旭东译. 维特根斯坦[M]. 北京:中华书局,2002:38.

②维特根斯坦著. 李步楼译,陈维杭校. 哲学研究[M]. 北京:商务印书馆,2004:119.

③陈嘉映著. 海德格尔哲学概论[M]. 北京:三联书店出版社. 2005:59.