

# 也说言语教学的起点和落点

●浙江省绍兴鲁迅中学 彭玉华

西方语言学知识的引入,为我们打开了一扇通向语文教学本真的大门,催生出一个重要的语文教学观点:教语文就是教言语,学语文就是学言语。语文教学专家对此有精辟的论述:李海林先生的言语教学论的基本命题是重新确立语文教学的语言学基础,变以“语言”为主体的本位论为以“言语”为主体的本体论;语文教学的本质对象是言语,语文教育就是以“言语”为对象的人性智慧教育。<sup>[1]</sup>李维鼎先生认为,“语文课”就是“言语课”,语文学科就是在教师的精心组织和指导下,主要通过对典型的“言语作品”剖析、玩味和模仿,在各种“言语行为”中不断内化各种(知识的、思想的、情感的)收获,并外化为各种(书面的、口头的)“言语作品”,逐步形成能够独立读写听说等“言语能力”,以应用于广泛的社会生活(学习的、生活的)“言语行为”之中。<sup>[2]</sup>专家的呼吁得到了一线教师的积极回应,不少老师结合自己的课堂实际从操作层面践行言语教学理念:林忠港老师结合《林黛玉进贾府》的教学,阐述了“言语形式是言语教学的起点,言语内容是言语教学的节点,言语意图是言语教学的落点”的观点。<sup>[3]</sup>而潘双林老师则认为,言语智慧是言语教学的落点。<sup>[4]</sup>对此,笔者也想结合自己的教学实践谈点看法。

## 一、言语内容是言语教学的起点

言语形式和言语内容是言语作品教学的两个重要方面,难以截然分开。诚如王尚文教授所说,我们人类有能力开出一条巴拿马运河把美洲分成南北两个部分,却没有办法把一篇言语作品的内容与形式给分割开来;两者天然地统一在一起,谁也离不开谁,谁也不能没有谁。具体到教学中,实际上也难以分开,关注言语内容,即文本“说了什么”,离不开它是“怎么说的”,关注言语形式,即文本是“怎么说的”,肯定离不开它“说了什么”。<sup>[5]</sup>

但在真实的课堂情境中,基于言语内容的教学环

节和基于言语形式的教学环节往往有一定的先后顺序,是先教言语内容,还是先教言语形式?是由内容到形式,还是由形式到内容,往往存在争议。林忠港老师认为,言语形式是言语教学的起点,其理由是言语内容蕴藏在言语形式中。实际上,这个问题并不能作简单化处理。张志公先生在谈到阅读教学时说,教语文就是“带着学生从文章里走个来回”“首先是把语言文字弄清楚,从而进入文章的思想内容,再从文章的思想内容走出来,进一步理解语言文字是怎样组织运用的”。<sup>[4]</sup>张先生所说的“把语言文字弄清楚”是基础性的阅读能力,是小学和初中低年级应重点培养的能力,而初中高年级和高中学生则基本具备这一能力。因此不同的学段、不同的文本,教学起点是不一样的。比如小学、初中低年级的教学起点当然是言语形式;而初中高年级语文教学,虽然仍着眼于学习语言文字运用,但学生已经具有了基础性的阅读能力,如果从词句章法入手,估计很难激起学生的阅读兴趣;高中语文教学除了继续学习语用外,还有审美教育和文化熏陶的任务,且学生已经具备了不错的基础阅读能力,从“怎么写的”入手教学,并不一定适宜。结合文本来讲,王荣生教授将教材的选文分为:定篇、例文、样本、用件四种类型,不同类型的文本教学起点也可以有所区别,比如定篇以言语内容作为教学起点更合适,而例文以言语形式作为教学起点也许更理想一些。

这个问题还可以从读与教的过程来探讨。从读者的阅读习惯度来看,具备一定阅读能力(实际上是掌握了一定的语用能力)的读者在读一篇文章时,往往有一个从整体感知到局部揣摩的过程,而整体感知的大多是文本内容,局部揣摩的更多是写作技法,先对“写了什么”产生兴趣,然后再深入揣摩“是怎样写的”;从读者的阅读心理来看,具备一定阅读能力的人读一篇文章首先是读懂,着眼于内容;然后是读出妙处,着眼于形式。从教的角度来看,教学内容的确定与呈现往往也

是从内容入手更加符合认知规律,比如说学习《想北平》,如果将教学指向确定为学习用个性化的语言表达个性化的情感,那么教学内容的确定和呈现顺序应该是个性化的景物(着眼内容)——个性化的(景物蕴含的)情感(着眼内容)——个性化的表达(怎样的语言将景物与情感关联起来,着眼形式)。

综上所述,结合高中生的阅读特点(高中生已经具备了基础阅读能力)和高中教学实际来说,如果非要在言语内容和言语形式之间选择一个作为教学起点,我认为言语内容更为合适。

## 二、言语形式是言语教学的重点

虽然言语教学的起点是言语形式还是言语内容存在一定的灵活性,但言语教学的重点是言语形式,这一点应该没多大争议。王尚文先生认为,发现言语形式,关注言语形式,深入言语形式,从而把握它的奥妙,熟悉它的门径,学习它的艺术,这就是语文教学最主要的任务,是别的课程难以替代的“独当之任”。<sup>[5]</sup>正是基于这样的认识,有论者认为语文课程的特性是“言语性”,语文课就是“言语课”,教语文就是教言语。<sup>[6]</sup>从这个角度来看,教言语形式与教言语内容之间的关系十分清晰,即教言语内容是为教言语形式做铺垫,教言语内容是手段,教言语形式才是目的。比如前文所说《想北平》的教学,让学生寻找文章选取了哪些个性化的景物,体悟作者蕴含在景物中的个性化情感,目的是让学生发现这些景物与作者情感之间是怎样关联起来的,也就是通过怎样的语言来表达作者独特的情感的。

但在实际的教学中,基于言语形式的教学效果并不理想,具体有以下三个方面的表现:一是言语形式被忽略,课堂教学的重点放在言语内容上,即重课文的人文价值,而忽略了课文的语用价值,这是近年语文教学界“重人文轻工具”在课堂上的直接反应,“泛人文”课堂带来的结果是学生的语文素养在降低。二是言语形式教学被僵化,即重视言语形式的教学,但过于强化语言修辞、结构章法的机械分析,似乎又回到以“字、词、句、篇、语、修、逻、文”为方针的教学套路上了。三是言语形式教学被虚化,即由于缺少相应的知识和策略,导致言语形式的教学临空蹈虚,流于

形式,没有取得应有的效果。比如,在进行散文教学时,品读散文语言的妙处,常常是让学生找一找说一说,未能深入到语言的内核,学生难以体会到语言表达的精妙之处。

当然,导致基于言语形式的教学效果不理想的原因较多,但其中最为重要的原因就是脱离了言语内容,机械地进行言语分析,在没有读懂“写什么”的基础上,想读出“怎么写”的妙处,是一件很困难的事。还有一个原因是教师缺少一些基于言语形式的分析方法。比如上文说的语言品读,是有法可循的。按照朱立元先生的说法,文学作品理解有五个层次:一是语音语调层,这是最外层结构,它指向特定的意义,与作品所表现的特定的意象、意境相联系,还同文学作品的特定样式、文体、风格相联系;二是意义建构层,是次外层结构,读者总是或主要是通过语词、短语、句子或段落,并且在意义各单位的连接中来理解文意;三是修辞格层,这一层是文学作品结构所特有的;四是意象意境层,修辞格层主要是通过意象意境的确立来实现意义的重建;五是思想情感层,是文学作品最深层的结构,它不仅隐蔽、含蓄,同时也是作品最深刻的内驱力,往往附着在或渗透于文学作品的其他层次之中。<sup>[7]</sup>这五个层次的理解对寻找语言品读的操作性方法提供了有益的启示:语音语调层可以通过读来感受,意义建构层可以通过不同词句的比较来辨析,修辞格层通过找修辞手法加以落实,意象意境层通过想象来呈现,思想情感层通过写来体验。比如品读《想北平》第四段的语句:“面向着积水滩,背后是城墙,坐在石上看水中的小蝌蚪或苇叶上的嫩蜻蜓,我可以快乐地坐一天,心中完全安适,无所求也无可怕,像小儿安睡在摇篮里。”可以先让学生读一读,感受语言的质朴柔和;然后让学生把“坐在石上看水中的小蝌蚪或苇叶上的嫩蜻蜓”这句话中的“或”换成“和”,通过比较理解语句传达出的闲适随意;接着让学生找出文句运用了哪些修辞手法,如“像小儿安睡在摇篮里”这个比喻,形象地表达出作者内心的感受;最后让学生结合自己的生活经验仿写几句话来表达自己的对家乡的情感,以更深层地理解作者的情感。当然,上述不同层次的理解和品读方法的运用是灵活多变的,不能机械地去一一对照。

### 三、言语智慧是言语教学的落点

结合高中语文教学的实际来看,言语形式是言语教学的重点,但绝不是落点,更不是终点。对此,林忠港老师认为,言语意图是言语教学的落点,即探究“为什么写”。<sup>[3]</sup>而潘双林老师则认为,言语教学的落点是言语智慧,并从语文学科的本体价值和语文教学的阶段目标等层面进行了阐述。<sup>[4]</sup>我赞同潘老师的看法。

什么是言语智慧呢?李海林先生认为,言语智慧是一种创造言语方式的个性心理特征。<sup>[8]</sup>潘双林老师的解释则更加通俗,言语智慧表现在言语意图、言语行动和言语策略上,或者说表现在言语形式和言语内容的选择与组合上。<sup>[4]</sup>特级教师薛法根认为,言语是人的一种行为活动,言语智慧是人在这种活动中表现出来的表达机智、表现艺术以及丰厚的人文素养、人文底蕴。<sup>[9]</sup>潘新和教授也有相关的表述:语言教育要唤醒学生固有的言语生命意识和言语潜能,使之得以良好的养护和培植,使他们的言语才能得到积极主动地发挥和张扬,从中感受成功与失败、满足与自尊,并最终成为言语上自我实现的人。人的言语欲求、言语意识、言语才情、言语智慧、言语能力、言语抱负和言语信仰,是从每一个人的鲜活自由的内在生命中成长、绽放出来的花朵。<sup>[10]</sup>综上所述,我们可以对言语智慧做一个稍微全面的分析:首先,言语智慧是一个复合概念,除了包括言语形式、言语内容外,还包括言语意图、言语欲求、言语生命等;其次,言语智慧体现在动态的言语实践过程中,通过言语活动学会语言运用,领悟言语内涵,赏析言语美感,体会言语精神;最后,言语智慧将文本(言语作品,包括言语形式和言语内容)、读者、作者、课堂情境等关联起来,以言语作品为中介,在言语活动中实现人与人之间的交际,最终实现人的智慧(包括语用、思维、审美、文化)的提升。简言之,言语智慧就是融言语形式和言语内容为一体,在丰富的言语活动中学会运用语言,并在言语内涵的滋养中提升人的生命品质。

如何汲取文本的言语智慧?开展丰富的言语活动,搭建一个师生多层次多维度的对话平台是有效的策略之一。比如学习《五人墓碑记》时,作者张溥对五壮士临

刑前的情态作了动人的描绘:“然五人之当刑也,意气扬扬,呼中丞之名而詈之,谈笑以死。”其中“呼中丞之名而詈之”中“詈”字从书本注释看是“骂”的意思,那么如果换成“呼中丞之名而骂之”行吗?表面看,似乎换成“骂”字更好懂,而且似乎更解恨,更能表现五人临死之前对中丞毛一鹭的切齿之恨。当然可以说“詈”字比“骂”字更文雅一些,符合文言文文体特点。但“詈”字雅致虽符合文言特点,却不符人物身份:五人中颜佩韦是商人,想来没有什么文化修养,而周文元是轿夫,更没有读多少书,其他三个人估计也不会好到哪里去,所以用“骂”更符合人物的具体身份。实际上汉字是表意文字,一个平淡无奇的字在不同的情境里会产生无穷的意蕴:“詈”和“骂”是一对同义词,但本义很有差异:“骂”指恶言侮辱人,《广韵》:“骂,恶言。”“詈”表示在骂别人时罗列对方的罪状或缺点,《正字通》:“詈,罗织其言以相谤也。”这样看来肯定是“詈”好,五人临死之前高喊着毛一鹭的一宗宗罪状,显示了他们慷慨激昂的英雄气概和誓死不屈与之斗争到底的决心。但更深入地想想:一个临死之人,且不是什么文雅之士,面对大难,他们还能冷静地数列毛一鹭的罪过吗?就是骂娘也不为过!实际上五人临死之前到底说了什么恐怕作者张溥也不甚清楚,但他撰写墓碑记时用“詈”字而不用“骂”字显然是明确而坚决的,这又是为什么呢?或许作者之所以用“詈”字的原因主要是想突出五人临死之前镇静沉着、谈笑赴死、舍生取义的潇洒风范,虽然五人本非文雅之士,但一个“詈”字似乎让我们看到了他们儒雅风范实非一般草莽之人可比,五人的形象也就更加光彩照人了。至于当时五人的真实语言内容倒在其次,一个字里饱含的是作者对人物的无限称颂和赞美。这个言语活动将言语形式和言语内容结合起来,并在言语探究中更深层次地领悟言语内蕴,在汲取言语智慧中获得了丰厚的人文滋养。<sup>[11]</sup>

#### 注释:

[1] 张玉英.对语文教育的本质追寻——李海林语文教育智慧[J].中学语文,2009,(10).

[2] 李维鼎.对语文教学中几个问题的再认识——“语文课”就是“言语课”的必然引申[J].长沙理工大学学报(社会科学版),1995,(2).

# 批判性：语文教师应持有的敏锐性

◎海南大学人文传播学院 杜依儿

教育学视野的“批判性”是指教学过程中(包括教学设计上)师生保持鲜明的洞察力、辨别力、判断力和敏锐性,对课文或者话题保持鲜明质疑的态度。而批判性教学则是一种教学取向或教学方式,目的是帮助学生质疑、挑战人们对于课文长期持有的态度。换句话说,这种批判性教学是一种帮助学生形成鉴赏、批判意识的理论与实践。其实,批判性教学追求的是不做课文的奴隶,做个站直的读书者。

## 一、批判性：重新审视“专题”与课文的关系

进入教材的课文多是文质兼美的典型文章。但这并不意味着进入教材的课文就完美无缺,没有一点可质疑的地方。从批判的角度出发,从训练学生的问题意识出发,即使是“规范”的课文,我们也应该能够看出其中的“问题”来。我们强调不做课文的奴隶,就是要求学生能够拥有质疑、批判的眼光。而要达到这一点,就要求教师在深度研课时要好好地“煮书”。书能“煮”吗?能。作家刘知侠的书房中,壁上悬一横幅,上面赫然四个大字“每日煮书”。著名特级教师于永正曾提倡“煮书”和“煮课”。于老师为了把发现留给孩子,他在教学之前十分注意“煮书”和“煮课”。所谓“煮书”,就是备课前和写好教案后的钻研,认真地跟文本对话,细细品味。于老师设计课堂教学,善于“煮”中见悟、“煮”中得法、“煮”中怡情、“煮”中显能,从而“煮”活了课堂。批判

性教学追求的就是这样的境界。

如果对教材完全膜拜、一味崇拜,是不利于在课堂上发展学生的批判性思维的。笔者在一所学校参加“象山那样思考”专题的研课,有两位老师没有认真地审视教材与文本,认为教材与文本非常完美,上课时只要引导学生好好阅读就行了。他们说:“教材里的课文,是文质兼美的!只要扣住专题名称,最后再回到专题名称上就行了。”他们的话有一定道理,但也值得商榷。

其实,这个模块的教材编写存在相当多的问题。这个专题是“象山那样思考”,其中的一个单元是“大地的眼睛”。而能够被这两个名词统领的有几篇课文呢?就“象山那样思考”来说,只有《神的一滴》与《象山那样思考》。而《江南的冬景》是不能纳入其中的。为什么?因为《江南的冬景》本是文人的抒情小品,并不同于前者的自然哲理与生态思考——郁达夫的“思考”也并非“象山那样思考”。因此,“象山那样思考”并不适合作专题的题目。

而“大地的眼睛”源于梭罗的《神的一滴》。1845年7月4日,梭罗开始了一项为期两年的试验,他移居到离家乡康科德城不远的优美的瓦尔登湖畔的次生林里,尝试过一种简单的隐居生活。他1854年出版的散文集《瓦尔登湖》,详细记载了他在瓦尔登湖畔两年零两个月的隐居生涯。梭罗毕业于哈佛大学,但他没有选择经商发财或者从政成为明星,而是平静地选择了瓦

[3] 林忠港.言语教学的起点与落点——以《林黛玉进贾府》为例[J].语文学习,2010,(10).

[4] 潘双林.言语智慧——言语教学的落点[J].中学语文教学参考,2012,(12).

[5] 王尚文.言语形式四题[J].小学语文教师,2011,(5).

[6] 李维鼎.“语文课”就是“言语课”——再从语文学科的工具性说起[J].长沙理工大学学报(社会科学版),1994,(1).

[7] 朱立元.接受美学[M].上海:上海人民出版社,1989.

[8] 李海林.言语教学论[M].上海:上海教育出版社,2000.

[9] 薛法根.言语智慧:语文课堂的自觉追求[J].新语文学学习,2005,(1).

[10] 潘新和.表现与存在[M].福州:福建人民出版社,2004.

[11] 彭玉华.品味一个字的内蕴[J].语文建设,2007,(4).