

评我国近百年来对语文教材问题的思考路向

王荣生

摘 要 我国现代意义的语文课程,成熟于 20 世纪上半叶,我们现在对语文教材问题的研究,仍沿着当时所指引的路向。在没能辨清语文课程层面、语文教材层面以及语文教学层面的学理背景下,在与传统语文教育的反照中,当时对语文教材问题的思考,主要是遵从“明里探讨”与“系统性”这两条线路。新中国成立后,尤其是近二十年,它们被演变成“体例”和“体系”的问题。本文认为,在课程层面上追求“明”与“系统”,是历史的进步,但将它们延伸到语文教材乃至语文教学层面,则需要重新审视。

关键词 审视 语文教材 思考路向 语文课程 系统性

作者简介 王荣生,华东师范大学课程与教学研究所博士生 (上海 200062)

—

语文“课程内容”与语文“教材内容”是有区别的两桩事情,我们既要看到两者的相互联系与制约,也要看到它们的相对独立与分隔。语文“课程内容”,回答的是语文课程“教什么”这一问题,它是课程层面的概念,指为了达到语文学科特定的课程目标而选择的事实、概念、原理、技能、策略、态度、价值观等要素,包括在课程标准里明文指定要教学的篇目(作为“定篇”的选文,目的是以此构成学生的文学和文化素养,它与我们原来语文教学大纲里从“适合于教学”角度考虑的“基本篇目”不是一回事)。从学生学的角度,它是学习的对象,因而“课程内容”也是对“学什么”的规定。语文“教材内容”,回答的则是“用什么去教(课程内容)”这一问题,它是教材层面的概念,指为了有效地反映、传递课程内容诸要素而组织的文字与非文字的材料。“用什么去教”,从学生学的角度,也就是通过什么去学。而可能的选择之一,便是用“选文”去教,通过“选文”去学。在这里,“选文”本身不是课程的内容,也不构成学习的对象,它只是一种教授

语文课程内容的手段,一种学习语文课程内容的媒介或途径。

一本特定的语文教材里的“选文”,可能会具有两种不同的性质,一种是作为语文课程的学习对象,教与学的目的就在于领会这一篇“选文”;一种是充当学习语文课程内容的媒介、途径、手段,目的是借此“选文”让学生掌握外在于这一特定选文的事实、概念、原理、技能、策略、态度。

初看起来,上述的区分似清楚又含糊:一方面,作为学习对象的“选文”,本身包含着学习时可以从其中抽绎出来的外在于这一“选文”的概念、原理等等,按照夏丏尊略带夸张的说法,所有的“语文知识”其实都可以在一篇选文中学到。比如《荷塘月色》,在领会这篇脍炙人口的美文的同时,如果注意到的话,还可以从中学到字法、词法、句法、章法、文章读法和作法等等。即使没去有意注意上述种种之法,学生也可能在读解诵吟的过程中,在与别一些相似或相异的文篇的自然比照中,感悟到类似于字法、词法等方面的知识。那么,课程内容与教材内容,目的物的“选文”与途径、手段的“选文”的分别是什么呢?

夏丏尊认为,传统的语文教学(包括语文教

材)与现代的语文教学(主要体现在语文教材)的大分别,主要体现在两个方面

第一是“暗中摸索”与“明里探讨”。这个大分别,既是就语文教学层面说的,也是就语文教材层面说的。针对传统语文教学偏重于个人的吟诵感悟,夏丏尊提出,现代的语文教学更注重理性的方法;针对传统语文课程(主要体现在语文教材)以综合地领会诗文为主的课程内容,他还提出,语文课程的内容(“语文学习的着眼点”)应该是“形式”,而且应该是一个个的词句以及整篇的文字所体现的词法、句法、章法等“共同的法则”和“共通的样式”。在夏丏尊看来,语文教学(课程)就是明里探讨那些“共同的法则”和“共通的样式”,而“选文”,则主要是说明“共同的法则”和“共通的样式”的“例子”(例文)^①叶圣陶主张,语文教学(课程)内容应该是怎样阅读、怎样写作的“方法”,而“选文”主要是“历练方法”的“凭借”。在叶圣陶那里,“例子”侧重指从“相类似文章”中抽取的“样本”,或叫典型的“样品”。在叶圣陶看来,语文教学便是“凭借”这些“样本”去明里探讨读文、作文的“方法”,由方法的历练而养成“习惯”,而最终养成适用于“人生日用”的语文能力。^②

第二是“杂乱”与“系统”。传统语文教学(教材)的大毛病是“杂乱”,而现代语文教学(主要指语文教材)则应该讲究“系统性”。夏丏尊、叶圣陶认为,将一篇选文放置在一个有充足理据的处所,那些原本各自为政的选文便形成了“系统”。比如《国文百八课》里的选文,按“彻头彻尾采取‘文章学’的系统”组织,从编撰教材的角度,便可以看成是选文本身的“有序”,按照现在流行的说法,是构建出了一种“教材体系”。^③

应该说,按上述两项指标来认定语文教材中的两种不同性质的选文,大方向是对路的。中国现代以来的语文教材建设,也一直遵循着夏丏尊,特别是叶圣陶所指引的方向。但是,现在有重议的必要,对已经或可能造成的分歧理解,更有必要放回当时的“语境”中加以细致地辨析。

二

先从单篇选文的角度说。用“暗中摸索”来概括传统的语文教学,进而以此来概括以“选文”为

“课程内容”的语文教材,可能并不准确。传统的语文教学有注重涵泳感悟的一面,但也不乏明里探讨的追求。后者表现在语文教材,便是唐宋尤其是明清语文教材注疏系统的发达和评点的广泛运用。当然,由于知识状况的时代局限,传统语文教材几无修辞法和文法这些“现代新成立的学问”,对读法与作法的探求,也与现代的做学问的方式有较大的时空差距。另一方面,明与暗,其实都不存在无视场合、不顾条件的好与坏、正与误、先进与落后之类的抽象标准,它们只是具体形态的可能选择之一,各有其利,也各有其弊。

尤为重要的是,暗中摸索或明里探讨,实际上可发生在语文课程、语文教材、语文教学三个层面,而不同的层面可能需要区别地对待。在课程的层面,以选文为内容,确实具有引向“暗中摸索”的天性,选文包含着种种甚至不能言明的要素,任何人任何时候学习一篇特定的选文则只能关注其中的某些特定的方面、特定的特点,而具体到哪些方面、哪些特点、在什么水平上去关注,选文本身是不会给出指示的,要由教它或者学它的人摸索着取舍、摸索着定夺。在这种意义上的“暗中摸索”,实质是放任课程内容的“人治”,也就是平常说的:同一篇选文,不同的教师或同一个教师在不同的时候可以教不同的东西,不同的学生或同一个学生在不同的时候可以学不同的东西。而以选文为学习特定的“课程内容”——比如某个章法、某种读法或作法——的途径、手段,确实使这一中选的诗文处在明里探讨的氛围。但是,两种性质的选文在课程层面的这种明暗差别,并不必然地要与教材形态、教学形态严格地对应,也就是说,作为“课程内容”的选文,可以简单地搬进教材而成为“纯粹的文选型教材”,使之安于暗处而听任“人治”;也可以在选文之中或之外做某些附属的加工,从而对摸索加以某些指引,对“人治”加以某些制约,往暗中射进几束光芒;也可以对选文做某些明朗化的处理,比如对选文进行详尽的解说,而使之完全处于明里探讨的境地。如果加进“用什么去教”的教材内容这一纬度,那么,教与学这篇选文的途径、手段,在教材编撰的策略和技术上,有广阔的选择余地,比如可以用音像来教学,可以用表演来教学等等。这种情形,也适合于教学的层面,对作为课程内容的选文,教与学当然可以依赖于个人

感悟的吟诵默读,但也可以是细致的讲解、问答、讨论。也就是说,暗与明,作为区别两种性质的选文的指标,仅在课程的层面上才有效。

在过去,我们认为“明”是现代进步,“暗”是传统、落后,没有仔细分析所谓进步与落后的“明”与“暗”,到底是就哪个层面、在哪种意义上说。应该讲,在语文课程层面,将对“选文”的处置由“暗”向“明”的转移,是中国现代意义的语文课程的标志,是历史的进步。把作为课程内容的“选文”放置在“暗”处,确实是我国传统语文教育的主流,从课程内容的确定、从教学的效率角度,确实有它的落后性(尽管在目前的知识状况下,对语文课程来说,提供一些“选文”让学生去“暗中摸索”仍然有合理性,它仍然是提高学生听说读写能力的现实途径之一)。但是,我国自现代以来的语文课程在抛弃传统语文教育“玄虚笼统”的同时,将作为课程内容的“选文”也一同抛掉了,而没有将如何使作为课程内容的“选文”(定篇)由“暗”向“明”作为思考和研究的主题。换句话说,只片面地将由“暗”向“明”的转向理解为由“定篇”向“例文”(叶圣陶的“样本”说,据笔者的研究,并没有被我国的语文课程真正接纳^①)的变化。尽管像《国文百八课》这种纯粹以“例文”处置的创举没有发扬光大,但语文课程里的“选文”就只等于(而不认为只是其中的一种类型)“例文”的这种观念,却被不无曲解地保留了下来,一直延续至今。

曲解主要表现在两个方面。其一,把“例文”的中心词由“例”变换成“文”。作为课程与教材的中心,是将“文”推移到“例”的位置,也就是用“文”去“例”课程的内容。但此后,人们却将中心偏转到了“文”,而忘记了它要去“例”什么。尤其是新中国成立后,语文课程和教材的讨论,主要是关于“文”的讨论,即关于选取哪些文章的讨论,而且主要是从哪些文章中的内容(即文章说了什么)的角度来讨论的,却几乎忘了被处置为“例文”的“选文”,其实应该从“例”的观点去认识。这样,一直被作为“例文”来处置的“选文”,在我们的语文教材中往往不太明确它要“例”什么,一篇课文的字词句篇、语修逻辑,几乎面面俱到,即使有一些本来明确想要“例”的东西,往往也被淹没掉了,事实上是将课程内容又弄成了“暗”。

其二,由于“例文”是教材内容层面的含义,几

乎是集体无意识,我们一致地将由“暗中摸索”转到“明里探讨”的历史进步,错误地固执在语文教材的层面,并进而无节制地延伸到了语文教学的面。尽管在事实上不太知道到底要“例”的是什么,也难得考察要“例”的东西是否合适,尽管很少去验证那要“例”的是否一定要通过“选文”来“例”,也难得追查它是否合适地被“例”着,但我们似乎一致认为,“例”就是要明说——“讲知识”、“讲分析”、“讲结论”。新中国成立后的绝大多数语文教材,实际上是供教师“讲”的教材,语文教材编者所考虑的主要问题,是如何去供“讲”的问题,也就是教材的“体例”问题。“教材内容”(用什么去教)的问题演化成了在既定课程内容(“知识”)既定教材内容(“例文”)的前提下,如何安排的问题。“讲”以外的其他可能途径,事实上被堵塞了。于是,教“选文”就变得只能是“讲”文章,只能“讲”这样的“分析”,而且只能“讲”这样的“结论”(“标准答案”)。于是,教“知识”就变得只能“讲”这些“知识”,而且只能用“文”去“讲”,而且只能这样地用“文”去“讲”。^④

三

再从篇与篇联系的角度说,同样,以“杂乱”来概括传统的语文教学,进而以此来概括以“选文”为语文课程内容的语文教材,也不那么准确。传统的“文选型”语文教材,实际上也是讲究“体系”的,比如按年代、按作者、按主题、按师承编排选文,《古文笔法百篇》^⑤等还是依“作法”的纲目来编排选文的。从某种意义上说,以“选文”为课程内容、为学习“中心”的现代语文教材,到目前为止,与我国古代相比,还没有重大突破。当然,这并不是说,传统的语文教材,已经具备了“系统性”。

“系统性”,实际上是从课程层面提出的要求,它包含两个方面,即课程内容的确定和内容联系的有序,也就是叶圣陶后来概括的“项目”与“次第”。显然,在“项目”与“次第”之间,“项目”处于主导地位。“项目”决定“次第”,不同的“项目”认定,便可能变化出不同的“次第”,这与课程论中“课程要素”与“课程组织”的关系是一样的。从大处着眼,作为语文课程内容的要素,无非是两类,一类是选文,一类是相对外在于特定选文的关于诗文

和听说读写的事实、概念、原理、技能、策略、态度。对语文课程内容的不同抉择,导致两种截然不同的“次第”:如果把“项目”定位于前者,那么“次第”问题也就可能退化为“选文”的编排次序问题。一篇篇的“范文”包含着许多的方面,而这些方面既不能从“范文”中剥离也不能使之独立,因而往往也就没有客观而确定的连接点能将两篇“范文”内在地贯穿起来。也就是说,作为课程内容的选文,从本质上讲,是圆满自足而各自为政的,将它们贯穿起来的“线”,多数是人为的外在标准,甚至主要是编排者的创意或对某种编辑效果的追求。这当然并不是说,特定的几个单篇选文绝无产生确定而可寻的内在联系的可能性,但这种有内在联系的诗文,范围毕竟是有限的,而且目前我们的语文教材编撰者也还并没有真正有意识去开掘这种联系。^⑥

而作为学习课程内容途径、手段的“选文”,严格地讲,在语文教材中不具有自足性。并不是因为它是一篇好文章就把它放进教材,放进教材也并不意味着人人都要去学它。之所以出现在教材,之所以出现在教材的这一部分,是因为要在这一部分就事先已确定的某一方面某一点派它用场,而且往往还只派这一用场。一篇诗文的入选,它在教材中的位置,是由外在于它的别的东西主宰的,这篇选文在前,那篇选文在后,也并不意味着选文之间发生了关系。关系实在是发生在主宰它们的那些别的东西之间,也就是说,在“教材内容”含义上的选文,其本身实际上不存在什么“系统性”的问题。将一篇选文放置在一个有充足理据的处所,便以为将这些原本各自为政的选文纳入了“系统”,而且,从教材编撰的角度,认为将本来是选文之外所决定的“系统性”——比如“彻头彻尾采取‘文章学’的系统”,进一步引申性地看成是选文本身的“系统性”,这种推论方式缺乏逻辑上的严密性。

其实,在《关于〈国文百八课〉》,夏丏尊、叶圣陶很明白地介绍过该教材的“系统性”来历:“本书在编辑上自信是极度认真的,仅仅每篇课文话题的写定,就费去了不少的时间。本书预定分一百零八课,每课各说述文章上的一个项目。哪些项目需要,哪些项目可略,颇费推敲。至于前后的排列,也大费过心思,‘文章的话题决定以后,次之是选文了。文章是多方面的东西,一篇文章可从种种视角

来看,也可应用在种种的目标上。例如朱自清的《背影》可以作‘随笔’的例,可以作‘抒情’的例,也可以作‘第一人称的立脚点’的例,此外如果和别篇比较对照起来,还可定出各种各样的目标来处置这篇文章。我们预定的文话有一百零八个,就代表着文章知识的一百零八个方面,选文每课两篇,共计二百十六篇,要把每一篇选文用各种各样的视角去看,使排列成一个系统,既要适合又要变化,这是一件难得讨好的事。我们在这点上颇费着不少苦心。”^⑦上述的介绍清楚地表明,首先是“项目”的择定,其次是斟酌“项目”的“次第”,然后才是考虑“选文”的匹配,在这期间对于同样能匹配某一个“项目”的“选文”,则从教学法的角度(“兴味的变化”)加以调剂。不难发现,“选文”本身,在这里并没有发生直接的关联。“选文”的“系统性”,实际是个“秩序感”的虚像:“系统性”存在于事先预定的“话题”(既“项目”)里,选文是匹配相应“话题”的“例”,它与“话题”发生关系;而相邻的课文,似乎紧挨在前后而有秩序地排列着,但这种排列其实几无内在的必然。

之所以将课程层面的“系统性”误认为是教材层面中“选文”的“系统性”,这与当时的“语境”有极大的关系。其一,中国的语文教材,向来是由一篇篇的选文构成,教材的主体是“选文”,教材即“选文”,是根深蒂固的观念。在这种观念的支配下,人们对语文教材问题的关注,便囿限于“选文”这一焦点;“科学化”的追求,便会囿限于“文选型”这一圈圈框框——《国文百八课》实际上也是“文选型”的语文教材,尽管是完全不同于以“选文”为课程内容的另一类型的“文选型”。其二,当时对传统语文教育与现代语文教育的对比法,使人们的注意点自然地集中在选文的问题上,因为文与白的对举、杂乱与系统的对举、暗中摸索与明里探讨的对举,当时多是围绕着“选文”编排来说的。对“选文”、“系统性”的问题,叶圣陶先生多次强调,光就教材的选文来讨论教材,“恐怕没有什么道道”,“咱们一向在选编(选文)的方面讨论的多,在训练的项目和步骤方面研究的少,这种情形需要改变”。^⑧叶先生指出:“切实研究,得到训练学生读作能力之纲目与次第,据以编撰教材,此恐是切要之事”。^⑨可惜,由于历史的惯性,由于语文教育理论研究的疏忽,

(下转第 77 页)

生分生组织所在的部位”等已知的结论

中学生实验组学生的佼佼者可以得 145分左右(在规定时间内可得 85分左右);对照组学生的佼佼者可以得 130分左右(在规定时间内可得 70分左右)。

表 2 中学生、大学生测试成绩对照表

分 组	30分以下 人数	31~ 55分 人数	56~ 75分 人数	总人数
A 中学生实验组	59	34	12	105
B 中学生对照组	103	1	0	104
C 大学生	58	5	1	64

$A \times C \chi^2 = 22.769 \quad df = 2 \quad \chi^2_{0.001} = 13.816 \quad P < 0.001$ 差异非常显著

$C \times B \chi^2 = 6.505 \quad df = 2 \quad \chi^2_{0.05} = 5.991 \quad P < 0.05$ 差异显著

从表 2 的检验结果看,大学生成绩高于对照组中学生的成绩,检验的结果差异显著。但大学生与对照组中学生在学习时间上相差 6 年之久,创新能力测试的结果却仅仅是差异显著,可在一定程度上说明使用传统的教学模式,学生创新能力的形成和发展是较缓慢的。其原因在于,传统的教

(上接第 57 页)叶圣陶先生在语文课程层面提出的呼吁,在实践中都被教材编写者当作是语文教材层面的东西处置了。

在语文教材层面,在“文选型”的框框内,在漠视作为课程内容的“选文”与课程途径、手段之“选文”的大分别情境中,人们苦苦地追寻所谓的语文教科书的“科学体系”(包括所谓“科学的序列”),即主要是关于“选文”的“体系”^⑩。长期以来,我们一直在必有选文,只能选“文”,甚至只有这些“选文”的前提下,一直在必讲“知识”,只能“讲”知识,甚至只有“讲”这些“知识”的条件里,来探求语文教科书的“科学体系”。不但如此,我们还希望在文言与白话、在听说与读写、在知识与能力、在内容与形式、在人文与工具,总之在所有现在乃至将来可能提出的种种方面,谋求融会兼顾,这似乎给自己提出了过于艰难的课题。

近二十年来,我们在语文教材体例、体系方面奋力搏击,而一直大果无获。这样的现实提醒着我们,对我国自现代以来语文教材问题的思考路向,应该重新思考。

学模式基本是介绍系统的学科知识,然后完成课本规定的由专家设计好的实验,以验证已知的结论,它只有训练动手实验技能的“操作过程”,没有或者很少有培养创新精神和创新能力的“设计过程”。

表 2 的实验结果还表明:大学生的测试成绩远远低于实验组学生的成绩,而且形成了非常显著差异。这能说明,虽然知识中蕴含着能力,但知识不等于能力,知识和能力之间“自然渗透”、“自发转化”的可能性很小。

程序探索教学实验证明,依据科学探索的一般规律制定总体教学程序,按照“扶、引、放”三个层次设计教学程序,教学生学会探索的具体方法是培养学生创新精神和创精能力的有效途径。

参考文献:

[1] 施良方. 学习论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2000.

[2] 北京市九年义务教育四年制初级中学教科书(实验本) / 生物. 北京: 华文出版社, 2000.

[责任编辑: 武思敏]

注释:

① 夏丏尊, 叶圣陶. 阅读与写作 [M]. 北京: 开明书店, 1948. 46.

② 董菊初. 叶圣陶语文教材思想概论(第四章第五节: 习惯本旨论) [M]. 北京: 开明出版社, 1998.

③ 叶至善等. 叶圣陶集(第十六卷) [M]. 南京: 江苏教育出版社, 1992. 173.

④ 黄光硕. 语文教材论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1996. 54. 99- 101. 143- 149.

⑤ 李扶九. 古文笔法百篇 [C]. 岳麓书店, 1983.

⑥ 这涉及到文学批评中所讲的“互文性”, 参见王先霭, 王又平. 文学批评术语手册 [M]. 上海: 上海文艺出版社, 1999. 378.

⑦ 夏丏尊, 叶圣陶. 关于《国文百八课》. 叶圣陶语文教育论集(上) [M]. 北京: 教育科学出版社, 1982. 171- 172.

⑧ 叶至善等. 叶圣陶集第十三卷 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 1992. 248, 244.

⑨ 叶圣陶语文教育论集(下册). 北京: 教育科学出版社, 1982. 744.

⑩ 庄文中. 试解语文教学的斯芬克斯之谜 [A]. 江明. 问题与对策——也谈中国语文教育 [C]. 北京: 教育科学出版社, 2000. 126- 129.

[责任编辑: 武思敏]