

整合教学法视野下的新型语文能力观

● 代顺利

摘要 语文能力是语文课程的根本。课程标准关于语文能力的界定往往只是概括性的描述，许多语文教育研究者提出了更加细化的语文能力观。其中，“分项分级语文能力观”是主流。面对时代的变革和课程观的转型，这种能力观具有局限性，需要重新阐释。“整合教学法”重新界定了能力的本质和内涵，根据“整合教学法”的能力观构建语文课程的新型能力观——“整合式语文能力观”。“整合式语文能力观”强调语文能力是情境、素能和语文知识三个维度的整合，其中情境是最根本的维度。

关键词 整合教学法 语文能力 整合式语文能力

作者 代顺利，闽南师范大学副教授、博士（福建漳州 363000）

语文能力是语文课程的根本，在当今知识激增的时代，对语文能力有系统梳理、明晰和再阐释的迫切需要。

一、语文能力认识的嬗变

（一）语文能力在语文教学大纲或课程标准中的演进

“语文能力”这个概念最早由徐行知在 1952 年 3 月 26 日的《大公报》上提出。^[1]虽然在 1952 年才出现“语文能力”这个名称，但是在 1922 年至 1949 年的语文课程文件中已出现“技能”“能力”等相关名称。^[2]也就是说，在 1949 年前，虽然还未明确提出“语文能力”的概念，但是在课程文件中已出现培养“语文能力”的意识萌芽。

叶丽新把语文课程的能力培养意识分为四个阶段：第一阶段从独立设科到 1949 年前，是语文能

力培养意识的萌芽时期；第二阶段从 20 世纪 60 年代到 20 世纪 80 年代，是语文能力的确立阶段；第三阶段从 20 世纪 80 年代中期到 20 世纪 90 年代初，是语文能力的分项研究阶段；第四阶段为新课改时期，用“语文素养”取代语文能力，是语文能力的整合阶段。^[3]

“国家颁布的课程标准，作为一种政策力量，规范着课程的实践。”^[4]语文课程标准或教学大纲对语文能力的培养意识越来越清晰，意味着语文课程编制的观念逐渐向“能力导向”的课程观念发展。然而，课程标准关于语文能力的界定往往只是概括性的描述，许多语文教育研究者提出了更加细化的语文能力观。

（二）语文教育研究界提出的几种语文能力观
余应源的语文能力观——言语交际能力。余应

本文系全国教育科学“十二五”规划 2012 年度教育部重点课题“语文知识社会控制性的话语分析”（批准号 DHA120227）的阶段性研究成果。

源在 20 世纪八九十年代提出语文能力就是汉语的言语交际能力，言语交际能力的核心是语感。什么是语感呢？他认为“语感是对言语内涵的一种直觉能力”^[5]，是中小学语文教育的轴心。与余应源观点相近的还有王尚文的“语感教学论”、李海林的“言语教学论”等。他们都认为语文课程的主要目标是培养学生的语感，即言语交际能力。

陆俭明的语文能力观——语言理解、表达、纠错能力。著名语言研究家陆俭明先生认为语文能力具体体现在语言理解能力、语言表达能力、语言纠错能力三个方面。^[6]每种能力又分成不同层级，但是每个层级具体是怎样的，还不够明确。

祝新华、何文胜的分项分级语文能力观——听说读写能力。祝新华、何文胜认为，语文能力主要是指运用母语的能力，而运用母语的实践不外乎听说读写这四种，语文能力就是培养学生听的能力、说的能力、阅读能力和写作能力。何文胜建构了小学与初中听、读、说、写四种能力的序列和相应的训练要点、教学内容。祝新华把语文能力分解为“听话能力”“说话能力”“阅读能力”和“作文能力”四项，每项能力又分解出不同的层级。^[7]“分项分级语文能力观”与语文课程标准的语文能力观最为接近，或者说是语文教育研究者结合语文学科特点，对国家课程标准中的语文能力的二次设计。“分项分级能力观”对语文课程产生了深远影响，20 世纪 90 年代末的语文教材基本上是以“分项分级语文能力观”为指导编撰的。

（三）关于“语文能力”认识的反思

上述三种“语文能力观”，以“分项分级语文能力观”为主流。在“分项分级语文能力观”中，研究焦点主要围绕能力的要素展开。有研究者指出，“在写作能力问题上，大家普遍热衷于分析其结构要素”。^[8]其实不单是写作能力，其他各项能力的研究也都聚焦于分析其“结构要素”。许多研究虽然声称是研究语文能力的“结构要素”，实际上只分析了要素，对要素之间的关系即结构的研究流于表面。语文能力的构成因素之间的关系如何？这个问题学界至今未能予以回答。此外，研究者对

语文能力的构成要素分项过细，缺乏可操作性。

把语文能力视为言语交际能力也是一种非常重要的观点。这种能力观为语文课程的发展注入了新鲜活力，但是需要解决问题，即言语交际能力如何达成？学者的观点是利用语用知识培养语文能力，但汉语的语用知识目前仍未被系统地开发出来，导致言语交际能力的培养缺少硬件支撑。

针对上述语文能力研究的困境，本文结合比利时教育学家易克萨维耶·罗日叶的“整合教学法”理论，提出新型的语文能力观——“整合式语文能力观”。

二、“整合教学法”的能力观

（一）能力的三个维度

罗日叶认为，传统的学校教育总是“分泌”着局部知识、割裂的知识，这些知识和日后学生要面对的复杂情境之间形成了鸿沟。这样的学校教育培养的是“功能性文盲”，即“在学校教育中获得了知识，但是在日常生活中却不会使用这些知识的人”。^[9]为弥补传统学校教育的局限，罗日叶提出了“整合教学法”，并在这种理论框架下重新阐释了“能力”的内涵。

他认为，“能力”是“内容（知识）、素能和情境（情境族）”三个维度的整合，即能力 = {素能 × 内容（知识）} × 情境（情境族），而“素能 × 内容（知识）”又构成了“具体目标”，“情境”维度由背景、信息、功能和任务构成。^[10]因此，能力可用以下公式表示：能力 = {具体目标} × 情境（情境族） = {素能 × 内容（知识）} × {（背景 + 信息 + 功能） × 任务（命令）}。

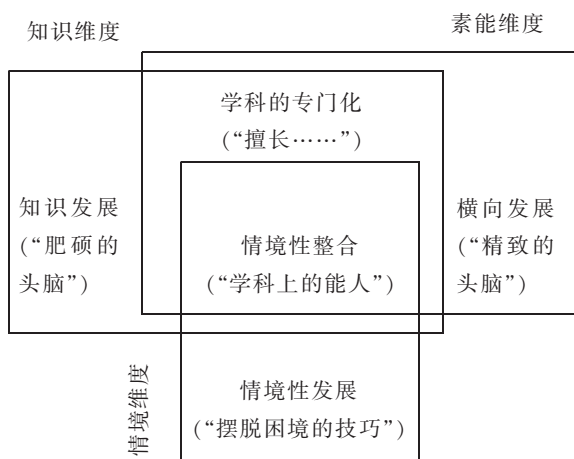
综上所述，“整合教学法”认为能力是一种可以培养的潜能，它的形成需要调动多种资源，诸如素能、知识、背景、信息、功能、任务等。

（二）“整合教学法”的能力观与“因素分析法”的能力观的异同

“因素分析法”和“整合教学法”对“能力”认识的共同之处在于，二者都强调要解析清楚能力的构成因素。“因素分析法”关于能力的构成因素有“单因素说”“双因素说”“三因素说”等。不

管持哪种观点，所有的“因素分析法”认为能力的构成因素是确定的。“整合教学法”认为在解析能力的构成因素之前，要先理清因素的来源，或者说是能力的维度。从“能力 = { 素能 × 内容 (知识) } × 情境 (情境族)”这个简洁的构成公式中可以看出，“整合教学法”认为能力应具有“素能”“内容”“情境”三个维度，每个维度有不同的参数 (因素)。这三个维度之间是相互制约的，当一个维度的参数改变时，另外两个维度的参数也相应地发生改变。

概言之，“因素分析法”与“整合教学法”都强调能力的构成因素，但前者认为能力的构成因素是确定的，后者认为能力的构成因素是三个不同维度下的不同参数的变动组合，是不确定的，不同的参数整合成不同的能力。下图可以很好地诠释“整合教学法”的能力观。^[11]



“因素分析法”与“整合教学法”关于能力的构成因素的另一个显著区别在于，“因素分析法”关于能力的构成因素中没有提到情境维度，而“整合教学法”认为情境是能力的本质性维度。没有抽象的能力，只有具体情境中的能力。脱离情境探讨能力是不现实的。不同的情境调动的素能资源和知识资源是不同的。

如果把能力看作由多种因素构成的一个系统，“因素分析法”和“整合教学法”关于因素之间的关系的认识也不相同。“因素分析法”认为能力的各个构成因素之间是一种综合的关系，而“整合

教学法”认为能力的各个构成因素之间是一种整合的关系。“综合”和“整合”在功能或效果上存在一定的相似之处，都是把零散的内容总括成一个新的整体，但是二者的本质区别也很明显。从本质上看，“综合”是一种认知方式，是各领域通用的一种素能。而“整合”是一种教育理念，着眼于学生的能力发展，思考如何彻底解决知识效能不高的问题。

三、整合式语文能力观

(一)“整合式语文能力”的内涵

根据上述“整合教学法”的相关理论，整合式语文能力观认为语文能力是情境维度、素能维度和语文知识维度的整合。语文课程的总目标是培养学生运用母语的能力，这个总目标对“情境”“素能”“知识”做出了规定和限制。

“情境”是指汉语运用的情境。汉语是我们的母语，语文能力即母语的运用能力。母语运用的实践为听、说、读、写。本文倾向于把听说读写看成是语言运用的不同情境。同样是语言运用的能力，为什么听的能力不同于说的能力？读的能力不同于写的的能力呢？这是因为语言运用的情境不同。

“听说读写”可以看成是语文能力的四个主要情境轴。语言学家在探讨语言运用问题时，一个最粗略的划分是语言的接受和语言的表达。听和读属于语言的接受，说和写属于语言的表达。同为语言的表达，为什么要把说的能力和写的的能力分开来培养呢？同样的道理，同为语言的接受，为什么要把听的能力和读的能力分开来培养呢？这是因为虽然同为语言的表达，但是从语言使用的情境来看，说和写的差别非常巨大，所以有必要把说的能力和写的的能力分开来进行培养。听和读的能力也是如此。

要想对语文能力有非常明晰的认识，必须明晰语言运用的情境。“听说读写”作为语文课程四个最主要的情境轴，只是最概括的情境类别，还要在每个情境轴的下面明晰更具体的情境亚轴，在情境亚轴的下面再区分更细的情境类别，一直到最明晰的情境。一旦情境明晰了，素能和知识也就明晰了，这样能力在情境、素能和知识三个维度的参数

的整合下也就明晰了。

人们对阅读能力、写作能力、听话能力和说话能力的内涵一直缺少清晰的界定。既然能力是情境、素能和知识的整合，而情境又是能力的三个维度中最根本性的维度，那么本文倾向于从情境的角度界定听说读写的能力。从情境维度看，阅读能力可以视为在阅读情境中表现出来的语言的接受能力。同样的道理，写作能力是在写作情境中表现出来的语言的表达能力；听话能力是在倾听情境中表现出来的语言的接受能力；说话能力是在说话情境下表现出来的语言的表达能力。

根据“整合教学法”理论，“情境”也是一个包含多个因素的集合，可以用一个公式表达，即情境 = 支持工具（背景 + 信息 + 功能）× 任务（命令）。从这个构成公式可以看出，情境是由背景、信息、功能和任务共同构成的集合。

“背景”指的是语言运用的背景，由主体、时间、空间、受众和事件构成。例如“六一”儿童节时，班上的萌萌同学受伤住院了，老师让全班同学给她写一封信。写信这个任务的“背景”很清楚，主体是班上未受伤的同学，时间是“六一”儿童节，空间涉及学校和医院，受众是萌萌，事件是安慰一名受伤的同学。“背景”主要指运用语言所处的环境，包括哪些人，在什么样的时空下，在什么样的事件中。就说话能力而言，一个人在菜市场运用语言的能力和在高级宴会运用语言的能力的要求是不同的，这主要是因为语言运用的环境即背景发生了变化。

美国语言教育家格雷夫斯（Kathleen Graves）指出，“背景”还应包括“话题/主题”，“话题/主题”是指“用语言来谈论或写作的东西”，可以是个人的，也可以是职业的。^[12]“话题”和“主题”在这里是可以互换的。但是，笔者以为“话题”和“主题”应加以区别。“主题”是比“话题”更加宽泛的概念，同一个主题可以把不同的话题结合在一起。

“信息”是指介入背景的背景的已知条件。不同的背景，已知条件的显示程度是有所区别的。已知条件

可以是被告知的，也可以是学生根据背景查阅的。例如，阅读《林教头风雪山神庙》这篇教材选文选自哪里，作者是谁，这部小说集子有何种风格，历史上关于《水浒传》的主题有哪些不同观点，这些都属于已知条件，即信息。“功能”是指情境的目的。“交际功能”是指“运用语言的目的”。^[13]“任务”是指学生在背景、信息、功能明晰的条件下所要解决的问题。

综上所述，“整合式语文能力”是素能维度、知识维度和情境维度的整合。在这三个维度中，情境维度是根本性的，对语文能力的界定起到决定性作用，也是最复杂的。情境维度包括较多的变化参数，每个变化参数之间相互影响，一个参数的改变会导致另一个参数的改变。

（二）“整合式语文能力”的新特征

从构成因素来看，能力是一定因素构成的集合。不同之处在于，以往的语文能力只强调了素能维度和知识维度，而没有提到情境维度。“整合式语文能力”不单增加了情境维度，并且认为情境维度是一个决定性的维度，限制了素能维度和知识维度。“整合式语文能力”清晰地界定了每个维度的变化参数，尤其是情境维度的参数。

语文能力与语文课程目标之间的关系是怎样的？过去有一种观点认为，语文课程目标与语文能力是相同的。“整合式语文能力”认为语文课程目标可以分为两个层级，一个是具体目标，一个是最终整合目标。最终整合目标与语文课程总目标是相同的，而具体目标是语文课程总目标的下级单位。这种关系可以从能力的构成公式看出。

$$\text{能力} = \{ \text{具体目标} \} \times \text{情境 (情境族)} = \{ \text{素能} \times \text{内容 (知识)} \} \times \{ (\text{背景} + \text{信息} + \text{功能}) \times \text{任务 (命令)} \}。$$

其中，具体目标是素能和知识的整合，而能力是具体目标和情境的整合。语文课程标准对于语文课程目标的陈述方式为“行为 + 知识”，从这种陈述方式可以看出这个目标层次是具体目标，还不是“整合教学法”所说的能力目标。“整合教学法”认为，能力目标应该是具体目标和情境的整合，根

据这个观点，语文课程标准还缺少对具体目标的情境的开发和描述。

“整合式语文能力”的具体内涵也可以用一个公式表述，即“整合式语文能力” = { 语文课程具体目标} × 情境 (情境族) = { 素能 × 语文知识} × { (背景 + 信息 + 功能) × 任务 (命令)}。

上文已提到，“听说读写”可以看成是语文能力的四个最大情境轴，而能力又受到情境限制。“整合式语文能力”同样可以分项分级进行区分。下面以阅读的情境为例说明分项分级后整合式语文能力的界定。

“整合式语文能力”在阅读情境下变为“整合式阅读能力”。“整合式阅读能力”的内涵也是情境、知识和素能三个维度的参数的整合，可以用以下公式表述：整合式阅读能力 = { 阅读具体目标} × 阅读情境 (情境族) = { 素能 × 阅读知识} × { (阅读背景 + 阅读信息 + 阅读功能) × 阅读任务 (命令)}。从这个公式可以看出，要真正明晰“整合式阅读能力”的内涵，需要对“阅读情境”的各个参数进行细分。只有确定明晰“阅读情境”中“阅读背景”“阅读信息”“阅读功能”“阅读任务”各自指的是什么，“整合式阅读能力”的内涵才能确定明晰。

“阅读背景”指的是阅读对象中的语言符号的环境。在阅读情境中，语言运用的环境先要明确是指阅读对象的语言运用的环境。就语文教材而言，教材选文的语言运用的环境主要是指选文的体式。选文可以视为一组语言符号的集合，这组语言的集合构成语言运用的环境。例如，《春》这篇选文，选文中的1000多个语言符号构成了一个集合，这个集合就是每个语言符号运用的环境。语言学家通常把语言使用的环境称为语境。由于语言学界关于语境存在太多的争议，这里暂时把“背景”界定为语言运用的环境，不完全等同于语境。

“阅读信息”是指已知条件。在阅读情境中，关于阅读对象的已知条件通常表现为作者、时代背景、作品风格、专家解读等，这些已知条件是开放的，有的已在教材中提供，未提供的学习者也可以

自行找到。同样是《春》这篇作品，它的作者、创作背景、作品风格及专家解读观点都可视为“阅读信息”。在网络社会，“阅读信息”具有极强的开放性。“阅读功能”是指阅读目的，国家课程标准通常对此都有所表述。语文课程标准关于阅读目的的陈述有清晰规定之处，也有模糊笼统之处，需要进一步研究和深入解读。“阅读任务”通常指预期的成果。例如，阅读《春》这篇选文，学生需要完成怎样的任务，或者说需要完成什么样的阅读指令。

综上所述，“整合式语文能力”的关键在于情境的开发和设计。以前的语文能力研究的重点在于素能和知识维度的研究，忽视了甚至是忽略了情境维度的研究。“整合式语文能力观”试图在以前语文能力研究的基础之上，设计和研发语文能力的情境维度，并把以往关于素能和语文知识维度的研究与开发出来的情境维度整合起来。

参考文献:

- [1]李贞祥. “语文能力”辨[J]. 湛江师范学院学报(哲学社会科学版), 1998(12): 114.
- [2][3]叶丽新. 管窥语文能力培养意识的发展——以语文课程标准、教学大纲、课程纲要为分析对象[J]. 中国教育学刊 2004(7): 27、28.
- [4]崔允溦, 朱伟强. 基于标准的课程设计: 界定目标[J]. 外国教育研究 2008(8): 57.
- [5]余应源. 中小学语文教学轴心论[J]. 江西师范大学学报(哲学社会科学版), 1994(2): 27.
- [6]陆俭明. 语文教学定位应定在哪里[J]. 语言文字应用 2005(1): 62.
- [7]祝新华. 语文能力结构研究[J]. 教育研究, 1995(11): 55.
- [8]叶丽新, 陈英敏. 写作能力研究三问——对20世纪80年代以来写作能力研究的思考[J]. 当代教育科学 2005(1): 55.
- [9][10][11]易克萨维耶·罗日叶. 整合教学法(第二版)[M]. 汪凌, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2011: 1、58、72.
- [12][13]Kathleen Graves. 语言课程设计——教师指南[M]. 董奇, 译. 北京: 北京师范大学出版社 2008: 54、54.