

# 语文课程语言知识内容的存在形态

黄强军<sup>1</sup> 杨孟权<sup>2</sup>

(1. 福建省漳州师范学院中文系, 福建 漳州 363000;

2. 湖南省新化市上渡办事处中学, 湖南 新化 417600)

**【摘要】** 语文课程中的语言知识内容,从课程论的角度来说,有三种存在形态,即“课程预设的语言知识内容”、“课本建构的语言知识内容”和“课堂创生的语言知识内容”。区分语言知识内容的三种存在形态对于正确把握语言知识内容的具体内涵,使语言知识内容的编制与教学走上科学化和规范化的轨道有着重要意义。

**【关键词】** 语文课程;语言知识内容;课程预设;课本建构;课堂创生

**【中图分类号】** G623.2;G633.2 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 1002-1477(2007)10-0029-04

根据目前对“语文课程内容”、“语文教材内容”和“语文教学内容”的界说及对它们关系的说明<sup>[1-3]</sup>,我们认为,从课程论的角度来说,对于语文课程中的语言知识内容,可以从课程内容、教材内容、教学内容这三个层面去把握,也就是说,对于语文课程语言知识内容的内涵,可以从它的三种存在形态即“课程预设的语言知识内容”、“课本建构的语言知识内容”和“课堂创生的语言知识内容”去把握。

## 一、课程预设的语言知识内容

课程预设的语言知识内容,作为语文课程内容的重要组成部分,是从课程层面来说的,指的是根据语文课程目标,在语文课程文件(语文教学计划、语文教学大纲、语文课程标准等)中规定和预设的、体现在语文课程目标及内容中的语文课程要教的“应然”状态的语言知识内容要素和项目。对于这个概念,我们可以从以下几个方面去把握:(1)课程预设的语言知识内容课程文件中一旦有了明确的表述,就对大多数学生在语言知识内容方面应该达到的基本要求做出了强制性的规定,因而具有法定的约束性;(2)由于语文课程的目的和功能主要不是以学生是否掌握或者掌握多

少知识为标准,语言知识内容通常是内含在语文课程的听说(口语交际)读写目标和要求中的(一般不单独列出来),所以,对于语言知识内容的选择和规定,要根据语文课程的特定目的和功能来决定;(3)语文课程预设的语言知识内容,往往以要素和项目、以纲要的形式在语文课程文件中存在和体现出来。作为教材编写和开展教学活动的依据和准则,语文课程预设的语言知识内容往往是从宏观的层面着眼,把一些基本要求和知识项目说出来,而不可能规定每本教材、每堂课的全部内容,这主要是由每个学校的具体情况和教学活动的具体情况决定的,体现了它的灵活性和普遍适应性。

根据以上对“课程预设的语言知识内容”的把握,语文课程主要不是以传授语言知识为直接目的和功能的,它的主要功能是通过语言知识的掌握来达到培养学生的语文能力和语文素养的目的。也就是说,在语文课程中,语言知识内容只有在具有培养学生的听说读写能力的功能和能够体现学生语文素养的时候才有它特定的意义和价值,这是因为,“学习语言的过程不是知识传授或习惯培养那么一个简单的过程”,“作为一套任意

**【作者简介】** 黄强军(1976-),男,湖南长沙人,教育学硕士;杨孟权(1969-),男,湖南新化人。

性符号系统,语言必须在使用中才具有意义,使用是语言和现实之间的桥梁。”<sup>[4]</sup>所以,从语言学习的特性和规律着眼,课程预设的语言知识内容必须以它是否能够培养学生在实际生活中理解和运用语言的能力和学生的语文素养为标准。作为课程预设的语言知识内容,主要的思考路向应该是将语言知识内容当做学生日常交流和表达的工具,使他们利用学到的语言知识服从和服务于“提高学生的语文素养”的课程功能和目的,也就是说,课程预设的语言知识内容,应该成为学生“人生日用的工具”。

以上是从语文课程的功能的角度对课程预设的语言知识内容作出的分析,下面再从语言知识内容在语文课程文件(主要指语文教学大纲和语文课程标准)中的表述方式着眼,对课程预设的语言知识内容做些分析和探讨。如前所述,由于课程文件只是一种指导性的纲要,在确定语文课程的知识内容时,考虑到与具体教学情况的适应性,它不可能把所有的事实和现象(如具体教哪篇课文、采取什么方式教等)都以具体的形式规定下来,所以,语文课程预设的语言知识内容在语文课程文件中往往以纲要、以指导性的形式表述出来。但是,纲要不等于模糊笼统、缺乏可操作性,对于一些最基本的、确实能使学生借以提高语文能力和素养的语言知识要素,应该在课程文件中以明确的方式表述出来,以使师生心中有一个明确的参照标准和操作依据。可惜的是,无论是以前的语文教学大纲还是现在的语文课程标准,对语文课程内容的表述大都只作原则性的指导(对其他语文课程内容更是如此),缺乏教材编写和教学的可操作性,有材料为证:“在教材选取的标准上,大陆的语文教学大纲只作原则性指导,较为笼统。”<sup>[5]</sup>由于课程文件规定的语文课程内容对教材编写和教学的指导性不强,所以“语文教师‘备课’的精力主要花在对‘教什么’方面的‘内容’的苦思冥想上,其间几乎没有什么‘教学设计’的迹象,更没有关心过学生这一头。”<sup>[6]</sup>新课标出来后,教师们普遍感到新课标在知识和技能、过程和方法、情感态度与价值观等方面有了许多新的突破,但他们也普遍感到,新课标的课程内容缺乏明显的操作性,因而在教学中感到无所依从。因此,广大教师都“希望专家们能编写出一本供我们实

际操作的课程标准。”

反映在语言知识内容上,大体的情况也是这样,就如对“识字与写字”这样最要求具体化、也很容易具体化的目标来说,在新课标中也表现得不是很明确和清晰(以前的《语文教学大纲》就更模糊笼统了)。比如“写字”一项,义务教育《语文课程标准》在总目标和各个学段的表述分别是:“能正确工整地书写汉字,并有一定的速度。”(总目标)“掌握汉字的基本笔画和常用的偏旁部首;能按笔顺规则用硬笔写字,注意间架结构。初步感受汉字的形体美。养成正确的写字姿势和良好的写字习惯,书写规范、端正、整洁。”(第一学段)“能使用硬笔熟练地书写正楷字,做到规范、端正、整洁。用毛笔临摹正楷字帖。”(第二学段)“硬笔书写楷书,行款整齐,有一定的速度。能用毛笔书写楷书,在书写中体会汉字的美感。”(第三学段)“在使用硬笔熟练地书写正楷字基础上,学写规范、通行的行楷字,提高书写的速度。临摹名家书法,体会书法的审美价值。”(第四学段)应该说,这里对“写字”目标的规定是比较详尽的,也注意到了学段之间的区别,但是,怎样才算“正确工整”,怎样才是“规范、端正、整洁”,“正确的写字姿势和良好的写字习惯”是怎样的,“规范、通行的行楷字”又是怎样一个标准,“速度”以什么标准来衡量等等,这些在《课程标准》中都没有得到明确的表述。这样的表述只是从原则上规定的,具体的操作仍然只能依靠教材编写者和教师根据以往的惯例或学界提出的建议(比如正确的写字姿势是“胸离桌子一个拳头宽、眼睛离书本一尺、手指离笔尖一寸”等)来把握,所以,这种表述操作性仍然不强。笔者认为,正确的表述方法应该把课程目标和内容中的要求化为能够实际操作的要求或标准,至于对这些要求或标准,采取一种什么方式呈现或用什么材料来达到这个标准,则可以留给教材编写者和教师根据具体情况自主决定。比如,就第一学段的要求“书写规范、端正”来说,我们可以从英文字母(英文字母中有书写楷体、圆体等写法,但采用同一种字体的人写出来的字母几乎都是同样规范而容易辨认的,这个我们从本国和外国的英语学习者、特别是外国人的书写上可以看到)的书写上得到启发,采用规定某几种字体(印刷楷体或者某几位书法家的正楷字体)的方法来

解决。由此我想到多年来我们在汉字书写问题上的失误:从小学到中学,真正写字写得端正、规范、清晰可辨的学生实在太少(许多大学生的书写都很成问题),这里当然有一个思想认识的问题,但恐怕也与我们的语文课程指导文件在写字上面缺乏明确有效的规范和指导有关。外国语文课程标准指出:“准确拼写是终身的财富。”因此,从课程层面对写字“规范”的要求做出具体明确的规定,比如为学生的书写字体确立一种或几种范本,应该是为师生提供书写的标准和依据、提高书写效率和修养的一条有效途径。

此外,对语言知识内容的某些确实应该引起重视的内容,也应该在语文课程文件中得到明确具体的表述。比如对作为语言知识重要内容的词汇的掌握,是学生进一步学习语文、进行语文活动的最基本的前提和条件,同时,词语又是概念的基本形式,词汇学习是促进学生概念形成和思维开发的重要凭借和手段,所以词汇应该在语文课程中得到充分的注意和重视。因此,对词汇在数量和意义上做出明确的规定,在课程文件中表述出来,是很有必要的,而以往的大纲和课程标准中明显地缺失了这一块,这是不应该的。因此,把词汇中属于基本词和常用词的那部分整理出来,规定其数量,作为对学生的基本要求在课程文件中表述出来,这对于学生进行听说读写的言语活动是有好处的,因为,这是一项基本工程,学生通过掌握这些基本的词汇,是可以达到自主学习、自主阅读和完成基本的交际及写作活动的。

## 二、课本建构的语言知识内容

课本建构的语言知识内容,作为教材内容的重要组成部分,是从教材层面来说的,指的是课本研制者根据课程目标和内容的要求,在教材编写的过程中纳入教材、在教材中得到体现、作为学生和教师依据课程标准进行学与教的依凭的语言知识内容。正如钟启泉先生所指出的:“学生不可能以原封不动的形式学习课程内容(学科的元素),否则就是一种注入式教学,是单纯的观念的灌输;科学的概念与法则唯有通过具体的事实与现象才能掌握。”<sup>[7]</sup>语言知识内容在课程中得到规定和预设后,还必须通过具体的材料和载体由课程研制者将它们在校本中建构出来,转化为教材内容,为教学提供蓝本和参照。所以,课本建构的语言

知识内容在语文课程与教学中起着中介和衔接的作用,它从课程预设的语言知识内容而来,又对学校师生的教与学起着引导和制约的作用,是师生进行教学活动的直接依据和凭借。

一般说来,语言知识内容在课本中的存在形态主要有三种:一是以知识短文存在于单元之后;再是以附录的形式附于整本教材之后;还有一种是以选文的形式体现在选文之中(有一些是可以以隐性的形式通过主体与文字材料对话的过程中,使主体根据以往的经验产生共鸣的知识),然后以练习的形式在课后的“思考与练习”中出现。

另外,以上的语言知识内容要素在课本中都有相应的文字材料(课文及其注释、课后习题)与之对应。这样做的好处是,能够使学生对所学语言知识内容的项目及其概念有一个系统全面的了解,又能使他们通过对课文的学习理解和掌握这些语言知识内容。但是,这种语言知识的呈现方式对于中学生的年龄心理特点来说略显单调和枯燥,不利于学生自然地接受,并且也不利于师生在教学中发挥主观能动性,以生动活泼的形式来开展教学活动,所以说,这种语言知识内容的呈现方式是存在缺陷的。对于语言知识在校本中的存在形态或者说呈现方式,正确的做法应该是使语言知识内容“教学化”,也就是说,“教学化”的语言知识内容应该是符合学生的年龄心理特点,以形象生动的方式呈现出来,这种方式应该是易于为学生掌握并适合于教学的。

## 三、课堂创生的语言知识内容

课堂创生的语言知识内容,作为教学内容的重要组成部分,是从教学层面来说的,指教师和学生根据课程文件和教材的要求,在师生相互对话、在与课本对话的过程中融入他们个性化的理解,由课堂教学所补充和生成的语言知识内容。对于这个概念的理解,我们要明确几点:(1)对课程文件和教材中规定的基本的语言知识内容,在教学中应该采取形象生动、易于接受和理解的形式使学生掌握,不能故意回避,随意删减那些在理解课文和进行其他语文活动时确实用得上的语言知识内容,也不能另起炉灶,在教学中任意加入超出课程文件和教材范围、难于为学生理解和掌握的高难度的语言知识内容;(2)不能脱离教材内容(主要指选文内容)对语言知识内容作孤立片面的理

解,出现“为教语言知识而教语言知识”的情况,也不能囿于课程文件和教材提出的语言知识范围,应视具体情况补充和引入一些有助于加深学生对课文材料的理解而又易于接受的语言知识内容;(3)应允许教师和学生对语言知识内容有不同的理解,尤其应引导学生联系他们的生活经验,加深对语言知识内容的理解;(4)师生在相互对话以及与文本对话的过程中所产生的潜移默化的影响和共鸣(也就是我们所说的“语感”)是“课堂创生的语言知识内容”的重要形态。

根据以上的把握和理解,教学中的语言知识存在形态应该是确定性和灵活性并存的,既不能无视和抛离语文课程文件和教材对语言知识的基本要求,又能合理地创生出新的语言知识内容或对语言知识进行的正确理解和发挥。但是现实中的语文课堂教学,往往对应该掌握的语言知识熟视无睹,常常创生出一些明显不恰当、脱离实际的语言知识内容以及对它们的不正确理解来。通常的情况是课堂上不教基本的语言知识而把大学教材中明显脱离学生实际的高难度的语言知识拿到中学课堂上来,对一些语言知识也不经过消化就直接从教参或其他参考资料上搬来而又不结合对课文内容的理解。笔者在听实习老师的课时,对此就深有感触。例如,一位实习老师在上《我的空中楼阁》一课时,整堂课讲了大量有关整句散句的知识,并且说这些整句散句是如何如何的优美、如何如何体现了一种音乐美,就是不结合这些句子所体现和包含的作者的特殊情味和志趣来说明这些整句散句的特点及其运用之妙。所以这节课整个的气氛是沉闷乏味的,句子所包含的美感也在她的机械分析和讲解下消失殆尽、荡然无存了。从这节课可以看出,这位实习老师对课文是没有真正读懂的,她的整句散句知识是游离于课文内容之外而直接从教参上搬过来的,而且就是对整句散句的知识也没有很好地理解,因为从她对这些知识机械牵强的解释可以看出。所以,就对教材的处理来看,这节课是没有真正融入教者自己的理解的,因而在课堂上并不能创生出正确合适的语言知识内容。

另外,对于语言知识教学,如果确有需要,可以在课堂上补充一些学生没有学过、而在教材中

没有明确的内容。这里可以举出另外一个例子:笔者曾担任过职业中学的语文教师,在给高一年级的学生上《荷塘月色》一课时,遇到了这样一个句子“微风吹来,送来缕缕清香,仿佛远处高楼上渺茫的歌声似的。”句子中有一个“通感”的修辞手法,教材中没有介绍,学生以前也都没有学过,大都把它理解成“比喻”,将它说成是把“微风”发出的声音比喻成“渺茫的歌声”。虽然这种说法大致也说得过去,但还不是很确切,因为这里作者想要体现的是一种感觉和情愫,即“淡淡的忧愁和淡淡的喜悦”,把它说成是比喻则把作者细细体味得到的那种若有若无、若隐若现、如丝如缕、轻远飘渺的感觉剔除掉了。所以,我把“通感”的修辞手法介绍给他们,并强调“通感”就是“感觉相通”的意思,也就是用一种感觉写另一种感觉,在这里是用听觉来写嗅觉。当我们感到对一种感觉无法用别的手法确切地表达出来时,就借助另一种与之相通的感觉将它表达出来。我还告诉他们,其实这种手法我们在日常生活中用得很多,比如说:“她的声音很甜”、“他的声音很粗”、“你真让人心寒”等等,这些都是运用了通感的修辞手法。学生对此马上就豁然开朗了,他们还纷纷举出了许多关于“通感”的例子,对课文中的这个句子所表达的意思体会得也更准确、更到位了。因此,像这样在讲课的过程中不失时机地引进一些有助于促进理解、有助于应用的语言知识,可以说是课堂中创生恰当的语言知识内容的关键。

#### [参考文献]

- [1] 王荣生. 语文学科课程论基础[M]. 上海:上海教育出版社,2003:292-301.
- [2] 李山林. 语文课程内容略论[J]. 语文学习,2005(2).
- [3] 李山林. 语文教学的课程论视点初探[J]. 语文教学通讯:高中刊,2003(7-8).
- [4] 桂诗春. 应用语言学[M]. 长沙:湖南教育出版社,1988:51-86.
- [5] [香港]黄显华. 寻找课程与教学的知识基础——香港中小学中文科课程与教学研究[M]. 香港:中文大学出版社,2000:71.
- [6] 王荣生. 语文学科课程论基础[M]. 上海:上海教育出版社,2003:279.
- [7] 钟启泉. 现代学科教育学论析[M]. 西安:陕西人民教育出版社,1993:201.

[责任编辑:何宏俭]