

## 语文课程语言知识内容的建构

□ 福建漳州师范学院中文系 黄强军

我国语文课程的语言知识内容是在五六十年代汉语、文学分家以及加强双基教学的基础上发展起来的,走的是一条追求学科知识科学化、体系化的繁复之路。这种语言知识体系在实现语言知识内容的学科化、序列化,让学生掌握系统、完整的语言知识方面起到了一定的作用。但是,随着时代的发展,随着人们对语文课程性质和功能认识的深化,这种以繁杂、琐碎为特征的语言知识体系日益陷入封闭保守、僵化落后的误区,对语文课程的建设和发展来说,已明显不适宜。

### 一、语言知识体系:对语文课程本体的疏离

#### 1. 层面混淆,不符合语言学习的规律

现代语言学习理论认为,语言学习主要不是以掌握语言知识为目的,学习语言知识是为了借助这些知识促进语言能力的形成。但是,语言知识并不能直接促进语言能力的形成,从知识到能力还要经过一些中介环节。因此,语言能力的形成是一个多方面因素共同作用的结果。只有通过不停的实践,在不断获取知识以及将这些知识联系起来的过程中,才有可能促进语言能力的提高。正如 S. 皮特·科德指出的:“语言结构是‘系统的系统’,或者说是各种相互关联的‘网络’,其中没有哪一部分是完全独立的,或者完全从属于另一部分的。就语

言学习来说,在把一切都学到手以前,没有哪一部分是可以完全学会的。”<sup>[1]</sup>

在以往建构起来的语言知识体系中,语言知识往往没有区分出它们所发生作用的层面,对语言知识应该在哪个层面、以什么面貌出现的问题,语言知识体系很少有科学合理的考虑,而通常将具有不同性质和功能、属于不同层面的语言知识内容混淆起来。表现之一是体系中的语言知识往往是语言学知识逻辑体系的一种微缩,注重的是语言学科的逻辑体系,这从五六十年代语文教学大纲中的语言知识内容可以看出。另一种类型的语言知识体系虽然是以能级化的形式出现的,考虑到了学生语言能力的发展,但是由于常常忽视语言知识对能力发展的奠基作用和促进作用,对语言知识蕴涵的情感因素关注不够,所以这种体系也混淆了语言知识的各种层面,因而容易使语言知识的学习和训练陷入机械训练、烦琐分析的误区,这从 20 世纪 80 年代以来中学语文教学大纲的语言知识内容中可以看出。同一种语言知识通常可以在不同的层面以不同的面貌发挥作用,而语言能力的形成往往不是表现为系统完整的体系。语言知识体系由于片面追求知识的系统性和完整性,必然造成语言知识内容的层面混淆,因而不符合语言学习规律,这是由它自身的局限性所决定的。

#### 2. 内容僵化,不符合知识建构的本质

知识论的发展,为知识的建构开辟了广阔的前景。新知识观认为,知识的本质是一个内在、开放、动态的建构过程。<sup>[2]</sup>知识内在于人的主观创造,与人性、人的情感等主观因素息息相关。知识的内在性决定了知识的获得是一个积极的内化过程,这种内化过程是新知识和主体原有的知识经验通过同化顺应而形成的心理建构的过程。知识的开放性决定了知识是一个逐渐生成的过程,知识的获得是与各种社会文化因素紧密联系在一起,这些因素经常渗透在知识内容中,为知识内容增添了许多新鲜有趣的东西,从而扩大和丰富了知识内容。知识的动态性决定了知识不是一成不变的,也不是僵化保守的,知识在运用过程中总会产生新的含义和作用,不同的知识在不同的地方也有不同的意义和用途,而且随着人们认识能力的增强,知识的内涵和外延也会不断地发生新的变化。

语言知识体系在知识的态度上采取的是一种知识的“网罗主义”,<sup>[3]</sup>即从构建系统、完整的语言知识出发,将一个个确定的语言知识点罗列出来,然后在这个基础上按照学科的逻辑进行组合,从而形成一种严密、封闭的体系。因为顾及体系的系统性和完整性,体系内的语言知识一般限制在一定的活动范围内,只能和彼此直接相关的语言知识发生联系,而那些在体系内联系不大,但确实需要结合起来对语言能力共同起作用的语言知识,往往由于知识的系统性和学科的逻辑性而很少发生联系,因而很难对语言能力发生相应的指向作用。所以,体系内的语言知识是封闭、僵化、静止的,缺少灵活性和动态性,对学生认知和语言的发展作用不大。从外部来说,语言知识体系由于注重体系本身的自足性,往往很少关注语言知识内容的外部因素,尤其是对实际运用中影响语言知识内容的因素注意不够,忽略了语言知识内容本身所蕴涵的情感、社会、语用等因素对语言能力和素养形成的作用,所以对学生实际运用语言能力的作用也不大。因此,就语言知

识体系自身来说,语言知识内容作为一个整体,也仍然是封闭的,与外界联系不大,缺少一种开放的素质和修养。

### 3. 形态静止,不符合语文课改的理念

进入新世纪,我国启动了新一轮基础教育课程改革。为了适应培养高素质的创新型人才的需要,语文课程倡导自主、合作、探究的课程理念,致力于学生语文能力和语文素养的全面提高。义务教育语文课程标准指出:“语文课程应该是开放而富有创新活力的”,“课程目标根据知识和能力、过程和方法、情感态度和价值观三个维度设计。三个方面相互渗透,融为一体,注重语文素养的整体提高”。因此,语文课程应该是促使学生语文素养形成的一个开放、动态的整体系统。语言知识内容的呈现形态应该是开放、动态、有活力的,而不应是静止、僵化、缺乏生成能力的。也就是说,以这种课程理念观照语言知识内容的选择和处理,就应当注重语言知识内容的动态因素和情感因素,关注学生获得知识的过程,让学生掌握获得知识的方法和途径。

但是,语言知识体系注重学生静态知识的获得,语言知识常常是一些固定的知识点,表现的往往是陈述性知识,这些语言知识往往可以通过记忆或者机械训练的方法来获取,对语言知识的原因和过程往往关注不够,也比较忽略语言知识蕴涵的情感、态度等因素。在语言知识体系下的语言知识内容往往是一种静止的、一成不变的形态,对知识是如何得来的等许多动态因素注意不够,与学生实际运用中语言知识内容的形态仍然有着相当的隔膜和距离,因此对学生语言能力的提高帮助不大,不利于学生在动态的环境中学习语言,违背了新课程自主、合作、探究的学习理念。

## 二、语言知识内容结构:直达语言生活的三个层面

语言知识体系由于片面强调语言知识的系统性和完整性,已明显不适应语言学习和课程

发展的要求，因此，为适应语言知识观念更新和语言知识内容重构的要求，“语言知识内容结构”的建立势在必行。根据对我国语文课程语言知识内容的考察，同时借鉴国外母语课程对语言知识内容的处理，笔者认为，可以将“语言知识内容结构”分为原理层、工具层和实践层三个层面。

### 1. 原理层

原理层面的语言知识主要讲述语言的本质、特征、变迁以及产生的原因和过程等。这一层面的语言知识内容处于语言知识内容结构的底层，同时又贯穿于整个结构运动的全过程，其具体内容向内延伸到整个层面的情感态度等因素，向外延伸到与它相交的其他语言知识层面，与其他层面的语言知识内容结合起来共同运用到语言生活中去。因此，这一层面的语言知识是开放的，它们延伸到学生学习语言、进行语言生活的全过程，在学生理解和运用语言的过程中起着非常重要的作用。

过去的语言知识体系一般没有区分出这种层面的语言知识，也不大注意学生对语言知识形成原因和过程的理解，而只是强调对这些语言知识本身的记忆和掌握，所以学生对许多语言知识都是只知其一、不知其二，不能很好地掌握并熟练地运用它们。

### 2. 工具层

工具层面的语言知识主要指在阅读、写作、口语交际等语言活动中可能用到的，作为语言活动的凭借和工具的语言知识项目和要素，其具体内容是语音、词汇、语法规则等知识。这一层面的语言知识内容是在原理层语言知识内容的基础上发展起来的，它们与原理层语言知识内容结合起来，向内延伸到所有可能在语言活动中用到的语言知识内容，向外又延伸到实际运用语言的活动中，结合实际运用语言知识的情态、意义、使用场合等因素，和实践层面的语言知识内容发生联系，然后直达语言生活。

工具层的语言知识内容关注语言知识在实

际语言运用中的有效性，强调的是能够真正作为工具在语言生活中使用、对提高学生语言能力和素养起作用的语言知识内容。因此，这些语言知识注意和实践层面语言知识内容的结合，注重语言知识的情感、态度等因素。这从国外许多将语言知识作为工具来使用的语言知识项目可以看出。例如法国《初级中学语文教学大纲》，其课程内容中的一个大项是“阅读、写作、口语训练的语言工具”，它对“词汇”的规定是：“丰富词汇量，尤其是表达时间、空间和感觉的词汇；词汇分析（常义和特殊义、同义词、对偶词、反义词），词汇的构成（前缀、词根、后缀），词源（希腊、拉丁词根）。”<sup>〔4〕</sup>其中就注意到了语言知识在具体使用中的时空、语气、情感等因素。

### 3. 实践层

实践层面的语言知识是指人们在实际运用语言的过程中涉及的语用知识、具体语言事实和现象、学习和运用语言的策略态度等，其中也包括语感等对语言的实际理解和运用产生影响的内容。这一层面的语言知识内容非常丰富，延伸的范围很广，处于语言知识内容结构的较高层次，与语言生活也挨得最近，它们与其他层面的语言知识内容一道，和语言生活直接相通。同时，实践层面的语言知识内容又和其他层面的语言知识内容有着直接的相交，往往是原理层和工具层语言知识内容的另一种表现形态，只是它们包含的内容更为丰富，和语言生活的接触更为直接，对语言生活发挥作用的范围也更为广泛罢了。

这一层面的语言知识通常蕴涵在阅读、写作、口语交际等知识中，与其他层面的语言知识不同的是，它们与人们实际运用语言的活动直接相关。例如，在“学习用普通话正确、流利、有感情地朗读课文”这样的阅读活动中，直接相关的语言知识就涉及关于朗读的语气情态等的语用知识，关于朗读中运用声调等语言知识的策略、方法，关于朗读的具体语言事例等，这些都属于实践层面的语言知识；而重音、声



## 对建构语文课程知识系统论的两点质疑\*

——与黄厚江老师商榷

□ 安徽皖西学院中文系 陈尚达

义务教育语文课程标准明确提出“不宜刻意追求语文知识的系统与完整”，引发了关于语文知识的大讨论。一些论者因此批评课标存在轻视与淡化语文知识教学的倾向，这实在是一大误解。一些学者指出新的语文课程知识要除旧纳新，这是理所当然的，但认为因此要建构一个新的语文课程知识系统尤为必要而且势在必行，这就有点让人觉得匪夷所思了。黄厚江老师在《语文建设》2009年第4期发表《从教学实践的角度看语文课程知识系统的建立》一文，观点较为新颖独到。笔者非常赞同作者的观点：“解决中学语文教学的很多问题，大家应该各尽其责，而不是互相指责、互相推诿。”本着学术讨论意在澄清问题的宗旨，笔者不辞浅陋，谈谈拙见。

### 一、根深蒂固的一元化思维：存在一个能够适应不同地域、符合不同学校并满足不同儿童需要的语文知识系统吗？

基础教育课程改革强调三级课程管理，即国家课程、地方课程与校本课程，它指出了课程本身的动态、开放、互补与多元特征。语文课程自然也表现为国家语文课程（主要表现为语文必修模块）和地方语文课程与校本语文课

调、停顿等语言知识是在实际阅读中作为工具性知识使用的，属于工具层面的语言知识；至于为什么要用重音、重音的具体情况等则是探究语言知识来龙去脉的，属于原理层面的语言知识内容。其实这三个层面的语言知识都对具体的语言实践活动产生影响，而且通常是结合起来共同完成一种语言活动的。但毋庸置疑的

程（主要表现为语文选修模块）等多种形态。义务教育语文课程标准指出要“努力建设开放而有活力的语文课程”，也是强调语文课程要因不同地域、不同学校和不同儿童而参差多态。对课程概念的理解，要摆脱过去一味追求事先预设好的静态“跑道”的机械式理解，转而关注教师和学生围绕静态“跑道”一起跑步的动态变化过程。显然，对“跑道”本身的关注，已经让位于对围绕“跑道”的“跑步”动作的关注。“跑道”和“跑步”都没有一个固定的模式，课程是要向学生传授语文知识，但传授不是向学生注入预设的公共语文知识，而是帮助学生生成基于自我思考与体验的个人语文知识。课程要由“法定课程”和“专家课程”转变为“教师的课程”与“学生的课程”。这是新的语文课程与教学强调学生的个性化语文活动的重要理据所在，语文课程与教学也只有借此才能达成学生的个性化语文素养。

自然，语文课程的知识系统是存在的，但绝对不是一元的，而是多元的，或者说，它永远只是相对的和开放的。现在语文教材版本走向多样化，其本身就是一个鲜明例证。就语文必修模块而言，语文课程与教学就是要借助一个个富有时代特征与民族文化特色的语文教科

是，实践层面的语言知识是和具体的语言活动发生最直接联系的部分，对具体的语言活动起着最直接的指导作用。

综上所述，这三个层面的语言知识是相互联系而又有所区分的，同一个语言知识在不同的层面可能有不同的表现形态，也有不同的特点和功能。三个层面的语言知识在不同的层面

书知识系统与师生丰富而独特的语文经验之间的相互作用，帮助学生生成差异性与多样化的语文知识系统。“我们推想，新的课程标准没有把语文学科课程知识的问题放到突出的位置，在一定程度上是寄希望于教师参与教科书课程资源的建设与整合，在教学过程中能动地帮助学生建构语文学科的知识系统。”<sup>〔1〕</sup>这段话便是对新语文课程与教学深刻而生动的阐释。

黄老师在文中引用了王荣生教授关于语文知识的定义，但王教授是在课程内容层面来谈语文知识，并主张语文课程的具体形态应该是多元并呈的。“为达到既定的语文课程与教学目标，学生需要学习的事实、概念、原理、技能、策略、态度，并尽可能详尽地提供相应的理据。而且，必须尽可能具体地说明该课程内容适合于什么样情形的学生，并提供相应的证明。而且，必须诚实地表明该形态的课程对语文教师胜任教学的基本条件，或者对任课教师达到基本条件有一套严谨的培训方案，或者对不符条件的作为在教材编制时有适当的技术控制的措施。”<sup>〔2〕</sup>这主要是谈语文知识的“质量检验”问题，主张对课程编制中涉及的语文知识要有相应的教学合理性辩护与教学条件性说明，为教师的语文教学提供便利，而不是要追求一个庞杂而完善的语文课程知识系统，是对知识结构化的超越，并迈向知识主题化。

王教授的这一观点，强调语文知识进入语文教材要进行必要的课程审议，也从一个侧面道出了“专家课程”视阈中的语文知识所存在的巨大缺陷：没有学生意识，不关注教学条件。这也是黄老师批评这些年中学语文教学的怪现

状时所指出的：“我不知道这些教授是否真的热爱中学语文课堂教学，是否真的懂得中学的课堂教学（尽管肤浅，但这也应该是一门学问）”，“即使师范大学中学语文教学法的教授们，真的用心于这个专业而且的确有所建树的似乎也不多；至于搞阅读研究的、写作研究的，搞语法研究的，搞修辞研究的，搞文学批评的，还愿意用心为中学语文教学、为中学生的语文学习提供知识系统的，不能说没有，但我们实在见得不多”。<sup>〔3〕</sup>这些话指出了中学语文教学的理论与实践“两张皮”现象，并对中学语文教师与大学中文系教授提出了紧迫而严峻的现实课题：师范大学中文系教授要能够走出书斋，走进中学语文教学实践，致力基于语文实践的本土化语文教育研究；中学语文教师也要积极改变自身，改进自己的语文教学实践，而不是维持语文教学现状。同时，黄老师认为，应该请有关学科专家专门研究中学语文知识，建立一个丰富的知识库。在笔者看来，让不同研究方向的大学中文系教授都来从事如此浩大的中学语文知识系统工程，这是否可能和必要？那些大学教授都不能独自解决的中学语文知识系统，需要他们联手才能生成，我们的中学生还有面对并学习的必要吗？换言之，那些大学中文系教授们的中学语文基础知识都并不一定是全面的，又何必非要中学生去追求全面？

义务教育语文课程标准指出“不宜刻意追求语文知识的系统与完整”，这是对应试教育下教师灌输语文知识教学的一个纠偏，也是对语文知识教学要走向以人为本的科学发展观的一种真诚呼唤。笔者担心的是，语文课程知识越

发挥不同的作用，构成一种开放、动态而有活力的“语言知识内容结构”，共同对学生的语言生活产生积极影响，从而形成学生深刻理解和熟练运用母语的能力和态度。■

〔1〕〔英〕S.皮特·科德《应用语言学导论》，上海外语教育出版社1983年版，第291页。

〔2〕潘洪建《当代知识观及其对基础教育课程改革的启示》，《课程·教材·教法》2003年第8期。

〔3〕洪成文《现代教育知识论》，山西教育出版社2003年版，第182页。

〔4〕柳士镇、洪宗礼主编《中外母语课程标准译编》，江苏教育出版社2000年版，第478页。