



梦山书系

语文教学归欤录

上卷：纵谈·答问 陈日亮著



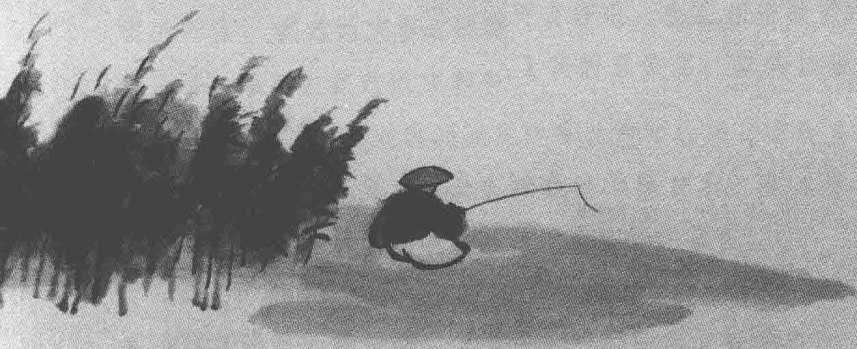
海峡出版发行集团 | 福建教育出版社



梦山书系

语文教学归欤录

上卷：纵谈·答问
陈日亮 著



图书在版编目 (CIP) 数据

语文教学归欤录. 上卷, 纵谈: 答问 / 陈日亮著.
—福州: 福建教育出版社, 2017. 5
ISBN 978-7-5334-7676-2

I. ①语… II. ①陈… III. ①中学语文课—教学研究 IV. ①G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 063603 号

Yuwen Jiaoxue Guiyu Lu

语文教学归欤录

上卷: 纵谈·答问

陈日亮 著

出版发行 海峡出版发行集团

福建教育出版社

(福州市梦山路 27 号 邮编: 350025 网址: www.fep.com.cn)

编辑部电话: 0591-83716932

发行部电话: 0591-83721876 87115073 010-62027445)

出版人 江金辉

印刷 福州泰岳印刷广告有限公司

(福州市鼓楼区白龙路 5 号 邮编: 350003)

开本 720 毫米×1000 毫米 1/16

印张 14.25

字数 218 千字

插页 1

版次 2017 年 5 月第 1 版 2017 年 5 月第 1 次印刷

书号 ISBN 978-7-5334-7676-2

定价 33.00 元

如发现本书印装质量问题, 请向本社出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。

自 叙

关于这本书，我想做几点说明。

一

书里所收的是《我即语文》印行之后的十年间，除了收入《如是我读：语文教学文本解读个案》（以下简称《如是我读》）和《救忘录》之外的我的关于语文教学的几乎所有言说。也有相当数量的讲座内容没有收进去，原因是那些都已基本写在了我的文字里，口头总带着渣屑泡沫，任其随风而逝，没有什么可惜。

上卷“纵谈·答问”，收长短文 29 篇，什九都是应命而作，随问即答，但也莫不是我长期观察思考之后的发声，或率尔应对，却并不含糊。

下卷“快简·零札”，分为两辑，上辑绝大部分是致教师的信简，其中又多是听课后的紧写赶发，即时交流——“萝卜快了不洗泥”，因称“快简”。我对所有接受我听课的教师，都始终心存感激，他们的课总是给我许多启发。我的听课，从不在意说长论短，臧否得失；我把每一次听课都当成自己的一次备课，着重谈我对课文和教学的新的发现和思考，故也不妨看作是书信体的“如是我读”。同时我还发现大多数教师的课都有许多共同点，某节课是谁上的已变得不再重要。于是多被我穿上隐身衣，取《归去来兮辞》中的语词随意化个姓名。真假姓名之间并不存在任何联系。

《致石修银》里收有一份四十年前的教学资料，今之同行们大概都不会再关注这样匠气十足的作文批语了。我们的作文教学早已“近乎技”，抵达“目无全牛”的高境界了。但在自己，毕竟是年轻时的一份苦心合作的见证，殊

难割弃。

每日读读写写，笔不释卷，是我晚年的精神保健。《救忘录》多少还有些读者喜欢它，故仍从近些年所写的零札中挑选了百来则编入书里，也算是继续对自己的一种策励。

卷末的三篇“附录”，分别是钱理群和成知辛两位先生对《如是我读》一书的评介，以及赖登维先生谈《救忘录》的读后感，我之所以不敢画地自限，故步自封，是与他们对我的认可、指导和鼓励分不开的。

二

书名“归欤”二字取自陶渊明的《归去来兮辞》。诵陶氏此辞每多联想，既有感于人生，亦每念及语文教学。质性自然的语文，一到教起来总是心为形役，矫厉失真，常令我“眷然有归欤之情”。诚然，我也真愿意如陶先生所言：“悟已往之不谏，知来者之可追。”然而悟乎？追乎？终究能归之乎？——我实不敢做太多的想象。

三

丁酉之岁，恰逢福州一中双百校庆，谨以这芜杂的文字，表达我在这所学校逾半个世纪教学生涯的眷眷之情，聊充一份薄礼吧。

丁酉新正，于俯仰斋。

目 录

守正融新 踏实前行~1

我和“我即语文”~12

愿学三秋树 不开二月花~27

重返钱梦龙~32

“野生”的力量~45

缘始北戴河~49

书写助我前行~57

说“求实”~67

回望与寻思~72

回归本然的语文课堂~80

回到态度与习惯~89

答桑哲问~97

答吴炜旻问~107

答《东南快报》记者问~123

答石修银问~128

语文课堂要转变为“买方市场”~139

学生主体是靠“教”引领出来的~145

语文阅读教学的“教”与“不教”～155

仿佛若有光～167

她的书没有空头讲章～177

一个切中痼疾的语文教学主张～181

追溯到知识和思想的源头～184

实话实说的“王氏策略”～187

从“写真实”开始～190

说理议论常见的三种思维类型～195

平面滑行：为何那么难以改变？～199

琐谈“我在课堂讲鲁迅”～205

针刺的功效～213

怀念一株老树～216

守正融新 踏实前行

(在全国中学语文教学专业委员会第十届年会开幕式上的发言)

全国中语会自 1983 年第三届年会以来,在每一届年会的主题话语中,我都注意到有几个频率很高的关键词:总结,反思,遵循,规律,效率,开创。杭州第九届年会的主题,特别提出“需要尊重传统,返璞归真,去华崇实,回归‘语文’”。今年第十届年会主题则是“回顾、反思与发展”。十分明显,这是历时 30 年之久、一以贯之的、对语文教学改革目标的执着追求与坚守。总结与反思,是为了开创与发展,而总结与反思又无不聚焦于对规律的探讨、对效率的关注,回归到语文的“真”和“实”。这自然成为我们开展学术研究的唯一出发点与归宿,也可以说,是我国几代语文教师和语文研究者跨世纪的语文梦。

一、语文教学的主体是侧重言语形式的探究

在我看来,十年语文课程改革的最大收获,是对语文课程性质的重新认识和科学界定。经过反复讨论修订的九年义务教育的语文课程标准,明确规定“语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程”,从此结束了长达半个世纪的语文课程性质的论争,无疑是一次历史性的胜利。

“文”“道”之争,最初出现于 20 世纪 60 年代,是当时“左倾”思潮的产物。到了 1963 年,《全日制中学语文教学大纲(草案)》颁布,明确规定“中学语文教学的目的,是教学生能够正确地理解和运用祖国的语言文字,使他们具有现代语文的阅读能力和写作能力,具有初步阅读文言文的能力”。语

文界对“文”和“道”的短期争论做了总结：“无论说‘以道为主’或‘以文为主’或者说‘道和文并重’，都是把‘道’‘文’割裂开来，既不符合思想内容和语言文字不可分割的客观实际，也不符合培养阅读能力和写作能力的教学实际。”据说这段话就是叶圣陶先生说的，被写进了文件里。可见认定“文道统一”是语文学科的基本性质，早在50年前，就已经形成语文界的共识。但是好景不长，临到三年后的“文革”，语文课多被改名为政文课，成了政治的附庸，也就等于被撤销。这就是语文课程不能不屈辱地接受政治裹胁的可悲历史命运。

到了20世纪改革开放的80年代，在“解放思想，实事求是”的路线指引下，语文教学挣脱了多重的精神枷锁，其中也包括对被扭曲的课程性质的正本清源，传承了“文道统一”的基本原则，教改搞得红红火火，有声有色，正如于漪老师在上届年会的报告里说的：80年代是“繁花似锦，春色满园”。我记得作家阿城曾经说过：“80年代基本上是一个大家重新拾回常识的过程。”和我同样经历过那个年代的老师们都知道，当年的语文教改，大家都是按照常识办事，都在做常识性的工作，一切从实际出发，实事求是，没有什么框框条条。到了90年代提倡与时俱进，发现光有常识不够了，得来点新的东西，再加上应试教育的冲击，语文教学便又重新遭到拷问，终于酿出了世纪末的一场对语文教育的“大批判”。早先拾回的许多常识，又还回去了，又得重新开始认识语文了。于是各种“性骚扰”便纷纷应运而生了。

大家知道，早在1987年，陈钟梁先生首先提出“是人文主义，还是科学主义”这个命题。如同他自己所说，这乃是一种哲学层面的思考。他最终思考的结论是：不应厚此薄彼，而是二者必须结合。可是到了大批判的浪潮扑来，极度张扬的是人文主义，科学主义则被认为是工具理性而被严加挞伐。原本统一的事物，硬是被割裂开来，造成了势不两立。1999年第七届天津年会，正值风高浪急之际，我送了一篇文章叫《不要动摇语文的工具性》，发出了点不和谐音，就没被收入论文汇编；倒是西部的一个省份出了一本书，在一个争鸣的栏目里刊登了。我当时明确指出，人文性的旗帜无论举得多高都不过分，但不能冲着工具性而来。因为它们原本就是我中有你，你中有我，一而二，二而一，是一荣俱荣，一损俱损。叶圣陶先生早就指出：“思想、语

言、文字，三样其实是一样。”思想内容“不能抽出而讲之”。也就是说，当你高呼要大力弘扬人文的时候，你这话的背后实际也在强调要大力强化工具。在一篇具体课文或者作文中，离开语言文字，人文焉在哉？没有了人文思想的语言文字，又到哪里找去？我本不愿意再重提这个常识，但因为课改已经过了十年，还是有人在语文的工具性与人文性的关系上昏头昏脑。有的仍在片面宣称语文教学的本质在于提升学生精神，完善学生人格，丰富学生思想，促进学生思想品德和世界观的形成，提升学生的道德意识、道德情感、道德意志，完善学生的道德行为，可偏偏就是不提这精神、人格、思想、品德、世界观、情感、意志、行为等等，在语文课程里究竟是靠什么养成又是怎么养成的，它和政治课又有什么本质的区别。还有的认为“工具性”与“人文性”是“皮”与“毛”的关系，是一表一里。不错，皮之不存，毛将焉附？可是“毛”之不存，“皮”不是还在那里吗？岂不是又把二者割裂了吗？甚至还有人认为“以人为本”就是要实现以“语文教育”来代替“语文教学”，否则就有可能让人在工具的学习和应用中异化自己。一个简简单单、明明白白的事体，我就不懂为什么一定要被搞得如此对立化、复杂化、紧张化。我们能不能从今起，舍“工具”与“人文”不谈不论，而把二者统一的观点，转化为如何正确处理听说读写中的形式和内容的关系，只研究一篇课文或一篇作文或一次口语交际，它的语言表达形式和思想内容该如何统一，诸如此类的具体问题，行不行呢？

当前的语文阅读教学，没能处理好内容与形式的关系，仍是个比较普遍的现象，也是比较难以解决的问题。这也许就是长期受人文性工具性的困扰留下的后遗症。其主要表现为，教师的文本解读，多习惯侧重于思想内容的解说与发挥，至于如何从文本语言形式中发现和领悟思想感情，往往缺少办法，结果是肤浅与泛漫并存。教作文也一样，面对一个材料或命题，学生由于受生活阅历、文化积累和语言经验的局限，思想的酝酿提高是需要一个较长的过程的，可是我们却揠苗助长，总是要求学生短时间内就要做到立意的新、深、高。至于用语行文、谋篇布局等等“怎么写”的技能训练，则很少去狠抓落实，结果是学生连起码的文字清通都做不到，只能说些假、大、空的话，哪谈得上什么新、深、高？

这里也就存在一个常识性的问题：语文究竟是侧重教内容的，还是侧重教形式的？在我看来，语文既是教形式的，也是教内容的，但归根结底是教形式的。如果说，我们已经认识到工具性与人文性的统一，是语文课程的基本特点，那么侧重言语形式的探究，从言语形式入手达到形式与内容的统一，则是语文教学必须遵循的基本规律，更需要我们形成共识。

浙江师大王尚文先生说过，语文之外的其他学科所教所学的是教材的言语内容，对于其他学科教材的言语，懂得它们“说什么”就可以了，而对于语文学科来说，明白它“说什么”固然重要，但却是为了理解它“怎么说”。

江西师大余应源先生也说过，语文教学中，言语内容的理解是为实现言语内容的途径——言语形式服务的，“言”是主体，是根本，“意”是手段，而不是目的。

上海师大王荣生先生则从课程论的角度指出，不管是语文教材里的文章，还是其他课程使用的教材，客观上都有两种价值，一种是“所传播的信息”的价值，一种是“如何传播信息的信息”的价值，也就是言语智慧。但人们学习其他课程的教材，只学前者不学后者；人们学习语文课程，主要不是学习前者而是学习后者。不着眼于“如何传达”的言语智慧，而着眼于它所传达的信息本身的智慧，这是语文教学最经常犯又最容易被人们所忽视的错误，也是语文教学最严重的错误。

三位先生的三段话，厘清了语文和语文教学的根本区别，廓清了对语文阅读教学任务的错误看法，对当年叶圣陶先生所主张的“把学习国文的目标侧重在形式的讨论”，从学理上做了既科学又通俗简明的阐释。从课程特点出发的这一宏观的“应该侧重教什么”，理当作为一切微观的文本解读、作文与口语交际的教学依据和基准。至少在我所见过的那些经验丰富、教艺精湛的教师身上，他们在处理形式与内容的关系时，所凭借的都不是这理念那理念，而是个人丰富敏锐的语感。现在不少教师也懂得要侧重从形式入手，但由于自身言语经验贫乏，而且不同程度地存在朱光潜先生所指出的“懒，粗心，自满”，备课离不开教参，讲课则从语言表面轻轻滑过之后，就把内容抽出来而大讲之，因为讲内容总比推敲形式容易得多。如果说，从形式进入内容对教师来说多少还知道重视，但进入内容之后，再从内容返回形式，去品味语

言文字运用的精确、精美、精妙，获得言语形式运用的知识，养成阅读的方法、技巧、习惯，也包括言语自身的积累和积淀，就几乎没有办法了，因为他们连“返回形式”的教学意识也不具备。这从内容再回到形式，即过去我们曾经总结的“因文解道，因道学文”，正是集中体现了语文课程的特点，是学习语文文字运用的核心所在。仅仅从形式到内容，而不再返回形式，则是不完全的语文教学，甚至不是语文教学，因为像政史地这样的学科，教师有时也会注意从形式进入内容，但最后只会停留在内容。歌德曾经说过：“内容人人可见，意蕴须经一番努力才能找到，形式对大多数人却是一个秘密。”明朝学者吕坤也说过同样的意思：“见见非难，而见不见为难。此举世之所迷，而智者之所独觉也。”可见，单是找到意蕴还不够，破形式之秘，解不见之迷，才是语文教学之智，也是我们所需要培养学生的言语智慧。

因此，我们第一个必须守正的，就是要把侧重言语形式的探究作为教的主体，将理解文本的“怎么说”作为根本，在课程的宏观层面解决“教什么”之后，必须强化他们咬文嚼字的功夫，着重提高教师的言语智慧，只有这样，才能从根本上避免语文教学异化为空洞的人文说教，从而有效抵达“学习语言文字的运用”的课程目标，否则输入再多的先进理念，都只能流于空谈，无补于事。

二、指向历练自学，强化教师主导

课改还有一个最明显的亮点，也是改革步子跨得最大的，是突出以学生为主体，倡导自主、合作、探究的学习方式的转变。几乎在每一节课上，都能看到教师为此所付出的努力。课外的研究性学习，也为课堂教学注入了生机，语文课堂确实要比以前活跃，学生学的主体意识有了明显加强。

以学为主体在我国可谓源远流长。在春秋时代，孔孟就都提倡“学贵自得”。孔子的“因材施教”“不愤不启，不悱不发”，孟子的“君子之所以教者五”的五种自动自发的施教方式，以及《学记》里的有关论述，还有师生的对话、谈话方式等，都已经蕴含着学为主体、教学相长的朴素观念。历代的教学方法也都传承了这个传统，即黄宗羲所说的“古之人于学也，其不轻授如此，盖欲其自得之也”。即使到了后来的书院发展到几百上千人听讲的时

候，无法再搞“侍坐章”式的教学，但其中最主要的教法，也仍然是教师主讲之后布置看书自学。朱熹在福建武夷精舍和江西白鹿洞书院等地授课，就是采取这种对话与互动的方式。他说自己“讲说时少，践履时多，事事用你自去理会，自去体察，自去涵养。书用你自去读，道理用你自去究索，某只是做得个引路底人，做得个证明底人，有疑难处，同商量而已”。康有为在广州的万木草堂讲学，也是自己每月只讲三四次，其余由学生自学，在“功课簿”里写读书心得，半个月交一次，再由老师批答。梁启超的教学法，也是主要让学生先做札记，批改后师生再一起讨论。我国古代的教育，内容是保守、落后、迂腐的，而方法则不乏先进性。考察一下教育史，就会知道系统的满堂灌的教法，恰恰不是我们的土特产，而是西方学校制的产物，是近代引进的舶来品。我们学了西方的科学主义，演变为以细化分析为主的教学，内容方面先进了，而方法却落后了。说它落后，老外才是始作俑者。

语文这门课程，之所以可以放手让学生自主学习，主要是因为言语活动具有自发性和主动性，它本是人自身的生命行为，人在各种形式的言语交际中可以习得言语能力。同时，语文不是以系统知识为学习对象，而是以选文作为教材，它的可读性决定了大部分课文内容学生可以自学。无师自通是学语文的一大特点。当年吕叔湘先生说语文学得好的学生，无不异口同声说是得益于课外读书。这样正面的例子很多，问题是我们对“得益于课外”这其中的言语机制几乎没有去研究。我最近又听到些反面的例子。一个教研员告诉我，有这样典型的另类语文课堂：教师可以不教，学生的成绩却不受什么影响。有一个教师一上课就让学生读课文，他自己则离开教室，学生做什么他都不管，等到下课前的十分钟他再走进教室，把教学参考书中的课文中心思想与艺术手法分析等内容读了一遍下课。另一个教师，他的教案本里居然连一个字都没写，一上课就开始扯谈胡侃，师生都快活极了，等到下课前十分钟，他再让学生打开课本读课文。令人诧异的是，他们所教学生的高考成绩，高分人数与平均分并不比其他班差，有时甚至还能排在中上水平。因为学校的考核是只重结果不重过程，既然成绩不差，校长也就没理由“查办”他们。这两个案例当然是极端和极个别的，但语文教师队伍中不尽责和不称职的，毕竟有相当数量，他们的教学行为和教学效果，却不能真实反映到学

生的考试成绩上来，并不是个别现象，而是较为普遍的了。这个反例，同样足以说明语文自学的可能性，远远超出了我们的估计，并因此屏蔽了许多低效无效的课堂教学真相，却未能引起我们的警觉。语文这门学科真的很怪异，它的确很难教，那是因为教师总是不知道学生需要学什么；可是语文似乎也很容易教，因为学生总是不知道教师究竟要教什么。反正你教什么，我就学什么，你教的，也就是我要学的。语文课上极少见到学生会发现教师的教有什么问题，能提出什么质疑。叶老说要“逐渐去扶翼，终酬放手愿”，在今天的中学生根本还不具备古代书院生员那样的自主、合作、探究能力的情况下，以养成自学能力习惯为目标的“接受性”教学，作为一般常识，是不是也要重新普及和加以强调？我看是要的。

现在理论界都认可师生是互为主体，可是又有人出来批判“以教师为主导”，认为那是一种“主导主体式”的教学观，“主导”是凌驾于学生的主体之上的，当教师“主导”学生的时候，学生就无法做“主体”，等于取消了学生这个主体。我就不明白，为什么不说以教师为主导是“主体主导式”，而偏要说是“主导主体式”呢？我想说这个问题，是针对现在相当多的语文课堂上，教师的主导作用大有被边缘化和被矮化了的趋势。教师因为不敢主导，干脆就你说我说，热热闹闹，凡有所问，皆能回答，凡有所说，一概很好。教师出什么招，学生也都能接招，于是掌声响起来，师生心中明白：不用教，也不用学了，因为已经都会了。后现代主义主张无条件尊重读者多元的所谓“独特感悟”，可是读者主体并不是绝对自由的。单是自主学习，还构不成教学。在倡导对话教学的西方学校里，学生会主动拿“话”和教师“对”，而我们的学生却无话可对。无话的原因，则是他们没有足够的阅读理解与必要的思考准备，而这个理解与准备，是需要由教师教会的，也是需要通过训练而养成的。可是在大多数语文课堂上，教师的解读与学生已有的认知水平之间，往往显不出有效的“落差”，师生几乎同处在一个水平上，对话是无意义的，也是无效的。许多课表面上看很热闹，可是认真观察，你会发现，学生主体恰恰是被轻描淡写地掩盖和压抑了，我们所大力提倡的自主、合作、探究实际并不存在，但不是由于教师的主体太强势，而恰恰是太弱势。钱梦龙老师说：“教师为主导是保证学生实现其主体地位的必要条件。”这话是说到本质，

点到要害了。

教师主导也不是仅有一种形式，尤其不能无原则排斥教师采取传统的示范式和启发式的讲授。澳大利亚学者迈特卡夫和吉姆认为：“当学生呼唤教师进行更正式的信息传授时，该讲授本身就是展开对话的时刻。”过去老一辈的名师几乎都以讲授为主，出色的讲授能够引发学生积极思考，思考本身也就是对话。外在的显现的对话固然是对话，而潜在的缄默的对话同样也是，甚至是更为重要的对话。讲授法与对话法不仅是互补的，也可以是融为一体的。现在语文课堂的思考量太少，远低于理科和其他文科的课，不少年轻教师只会问问答答，不会流利地畅讲，他们误以为讲授法是落后的。叶老说过，当提问不能答，指点不开窍，此时畅讲，印入更深。所以一方面，我们仍然要注意改变“教师滔滔讲说，学生默默聆听”的以教代学、以讲代练的状况；另一方面，为了避免课堂互动流于形式的表演，出现虚假的对话和失真的教学，则需要大大强化教师的主导示范作用，通过启发式的对话性讲授，最终才能使学生的自发主体发育成为自觉的主体。

“所贵乎教者，自力之锻炼。”在解决前面说过的“语文究竟应该教什么”这个根本问题的同时，如何通过课内的“学得”有效促进课外的“习得”，做到“得法于课内，收益于课外”，最终在中学阶段养成学生自学语文的能力和习惯，我认为，这是撬动和牵引语文课程整体改革的唯一着力点，理所当然地也应该成为我们共守同趋的一个现实目标。

三、融合新机，但要“弗失固有之血脉”

十年课改，引进了国外的许多先进理念，大大拓展了我们的视野，给了语文教师反思和审视教学的新思维，激发了他们探索的欲望和创新的追求。尽管对引进的新思想新理念难免存在误读误用，在实践过程出现了一些偏颇，语文界也都在不断探讨和纠正之中，不值得大惊小怪。但是需要指出的一点是，由于现行教育体制与管理层的思维定势，我们的改革总是习惯由上而下，高悬目标，集体动员，统一步伐，呈现出一种激进主义的模式。而教育改革，特别是语文这门课程的改革，恰恰是不能搞群众运动，不能急于事功的。

课程课程，就是要一程接一程地循序渐进。“课程”一词，在西方语义

里，是沿着轨道跑的意思。既不能跑歪，更不能搞“大跃进”那样的疯跑，“跑步进入共产主义”。语文是一门实践性课程，语文教学论是一门应用科学，也许它实际上并不复杂。叶圣陶先生很早前就说过：“国文教学并不是一件深奥难知的事情，只要不存成见，不忘实际，从学生为什么要学国文这一层仔细想想，就是不看什么课程标准，也自然会想出种种的实施方法来。”波兰教育家奥根也说过：“教学论不是凭思辨，而是凭先进教师经验的理论概括以及观察和实验，来揭示一系列规律的。”

上世纪80年代，语文界可真是风云际会。出现了像于漪、钱梦龙、欧阳代娜、章熊、潘凤湘、蔡澄清、颜振遥、洪镇涛、张富、陈钟梁、张孝纯、林炜彤、张翼健、周蕴玉等老一辈杰出的改革先行者，他们依靠的是自己学语文用语文的切身经验，躬耕课堂，率先垂范，狠抓各项语文训练，尤其注重学习方法习惯的指导。在教学条件绝对比不了今天的状况下，一切从实际出发，切实、细致、全面、系统地做了草根式的教改实验，总结出了不少先进经验，取得了显著成效。当年的教改实验，也得到国外引进的诸如老三论、新三论，还有前苏联和欧美的先进教育理论的指导，但这些新理论并没有变成教条，而是被本土的草根所吸收，化为自己的营养。他们的草根实验多用归纳法，而不像今天的搞课题，很多是先立题再来找材料写文章，拿一些先验的话语在纸上演绎。读一读当年老一辈名师的教学实录和教后的总结，你会感觉是那样的纯净、明晰而精谨，朴实无华而又引人入胜，没有理论色彩却又理趣十足。像于漪老师的《晋祠》，钱梦龙老师的《愚公移山》，欧阳代娜老师的《岳阳楼记》等等，都堪称经典的案例。可惜的是，我曾经问过不少年轻教师，读过这些名师的教学案例没有，他们总是摇头，问他们认识语文界几位前辈名师吗，也是一脸茫然。有一回我问一个硕士研究生，知道钱梦龙吗？他疑惑了很久，说，不对吧，是冯梦龙吧。我只好告诉他，他的确姓钱，不是写“三言二拍”而是搞“三主四式”的。

指导课程改革的巢宗祺先生，2009年曾在《福建教育》发过一篇文章，他认为“语文学科还是一个必须充分利用经验的学科，凭我们现有的知识还是不足以准确刻画语文教育的科学规律。因此，在真正弄清语文教育的规律之前，经验仍然有着十分重要的作用。成功的经验可能暂时还不能得到理论

的解释，但是毕竟比不切合实际的理论有价值”。北大的温儒敏教授在中语会第九届年会的致函中说过这样一段话：“课程改革不是运动式的颠覆，而应当是渐进式的改良。既要有高远的理想，又要脚踏实地，认真切实地解决当前语文教学中的实际问题。过去的中学语文教学成绩巨大，传统的语文教学经验仍然是我们不可或缺的宝贵资源。”

所以，课改一定不能割断历史，不能推倒重来。如果不重视改革开放初期离我们最近的那段教改的成功经验的传承，如果忘记了我们曾经有过的艰难而有效的探索，今天的年轻人还可能走弯路，甚至已经在走弯路了。所以我们应该一边前行，一边也回头看看，看看一代先行者和探索者们留下什么样的足迹，不要让那些足迹被群众运动式的进军磨灭殆尽，成了“失落的记忆”。抓紧整理老一辈名师所积累和创造的教学财富，我认为是当前一件刻不容缓的工作，中语会应该可以考虑将它作为一项重要课题来组织研究。

李泽厚先生在关于中国文化问题的一次采访中说道，应该少来点“空对空的评论”，而需要多搞些“专题的，微观的，实证的研究”。这话非常适用于当前的课程改革。像上海师大王荣生教授所带领的课改实验团队，正是在专题的和微观的实证的研究方面，取得了可喜的学术成果。

我使用“融新”，而不用“革新”和“创新”，是因为这两个词语，很容易被误读为破旧立新。新与旧，究竟是一种什么关系？新与旧未必都是有你无我，而更多的是相反相成，并行不悖，共同构成社会的稳定与发展。吾乡严复前辈有一句话：“非新无以为进，非旧无以为守。”变革，是通过不断适应环境的变化使生存能力得到加强与发展；保守，是不断地向本质复归，通过对固有价值肯定来实现社会的巩固和稳定，二者并无优劣之分。保守成了贬义词，正是当代中国社会文化不够成熟的一种表现。我想语文课程改革也是如此，如果从整体上把旧有的一套都视为保守，完全加以否定抹杀，力图重新建立全新的教学体系，所反映的乃是教育改革人士的浮躁心理，也说明我们教育文化的幼稚不成熟。

我使用“融新”一词，还因为我读到鲁迅在《〈木刻纪程〉小引》中的一段话。鲁迅说：“采用外国的良规，加以发挥，使我们的作品更加丰满是一条路；择取中国的遗产，融合新机，使将来的作品别开生面也是一条路。”在另