



课标·语文教育理论与实践丛书

重读吕叔湘·走进新课标

什么是语文

XINKEBIAO 总主编 邹贤敏
主 编 王 晨
YUWEN CHONGDU LUSHUXIANG
ZOUJIN XINKEBIAO
JIAOYU LILUN YU
SHIJIAN CONGSHU



湖北教育出版社



课标·语文教育理论与实践丛书

重读吕叔湘·走进新课标

什么是语文

总主编 邹贤敏

主 编 王 晨

CHONGDU LUSHUXIANG

ZOUJIN XINKEBIAO

湖北教育出版社

(鄂)新登字 02 号

图书在版编目(CIP)数据

重读吕淑湘·走进新课标:什么是语文/王晨主编. —武汉:
湖北教育出版社, 2004

(新课标·语文教育理论与实践丛书)

ISBN 7-5351-3841-1

I. 重… II. 王… III. 语文课-教学研究-中小学
IV. G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 002730 号

出版 发行:湖北教育出版社
网址: <http://www.hbedup.com>

武汉市青年路 277 号
邮编:430015 电话:027-83619605
邮购电话:027-83669149

经 销:新 华 书 店
印 刷:华中理工大学印刷厂 (430074·武汉市洪山区珞瑜路 1037 号)
开 本:850mm × 1168mm 1/32 8.5 印张
版 次:2004 年 7 月第 1 版 2004 年 7 月第 1 次印刷
字 数:163 千字 印 数:1-2 000

ISBN 7-5351-3841-1/G·3149

定价:13.00 元

如印刷、装订影响阅读,承印厂为你调换



总 序

正在进行的课程改革和《语文课程标准》的实验,将要开始的新课程与《语文课程标准》的全面实施,十分迫切需要和课程改革与《语文课程标准》紧密联系的学习资料。

《语文课程标准》不是从天上掉下来的,它不仅充分吸取了国外母语教育的先进理念和经验,而且与国内的语文教育理论与实践有着深刻的血缘关系。特别是我国老一辈语文教育家和20多年来的语文教改,为《语文课程标准》的研制提供了宝贵的理论资源和丰富的经验积累,是研制工作的起点和基础。可以说,《语文课程标准》的研制、修订、完善和实验、实施的过程,就是对本国优秀的语文教育理论与实践不断进行反思与整合从而实现超越的过程。当然,这个反思与整合的工作不光是《语文课程标准》的研制者和少数专门家的事,广大语文教师要想真正走进新课程,正确理解和努力实验、实施《语文课程标准》,积极参与《语文课程标准》的修订、完善,也必须重新学习本国优秀的语文教育理论与实践,并对之进行反思与整合,实现超越。编辑这套丛书,就是为了满足广大语文教师学习、研究、实验、实施新课程的需求,也是为了给各级教育研究工作者提供一套精粹而完备的资料。

这套丛书共七本:《教是为了达到不需要教——重读叶圣陶·走进新课标》(张定远编)、《什么是语文——重读吕叔湘·走进新课标》(王晨编)、《语文教育现代化——重读张志公·走进新课标》(王本华编)、《近20年语文教改理论与新课程标准》(两册·潘记平、邹元湘编)、《他山之石——国外母语课程改革与新课程标准》(庄文中编)。《教是为了达到不需要教》《什么

是语文》《语文教育现代化》力求站在今天的高度重读“三老”，发掘“三老”教育思想中与时俱进、常读常新的精粹，选录“三老”论著中最有价值、最富生命力、与《语文课程标准》的根本精神最能与之相通的部分。需要说明的是，三篇“丛书主编视点”，只是丛书主编个人对“三老”语文教育思想的认识，不代表各卷编者的看法。《探索与呼唤》主要从上世纪70年代末至2003年10月公开发表的语文教育论文中精选或有理论深度、或有创新意义、或有直接参考价值、或有史料价值的部分，有少数几篇是约请有关作者改写、新写的，还收录了几篇有一定学术含量的综述文章，以大致反映20多年来语文教育理论的整体面貌。这两卷的编选颇为困难，限于篇幅和识力，真正体会到了什么叫“挂一漏万”。《他山之石》从已公开发表、出版的译文译著和介绍性文章中选录，内容包括上个世纪以来国外母语课程改革的背景、趋势、基本观念，对母语教育中一系列重大问题（如课程的性质与目标、训练体系、阅读写作教育、知识与能力）的认识与对策，教材编写和课程评价方面的共同性、倾向性的观点，尽量突出最有特色、最有借鉴意义的部分。

编选之初，我们给这套丛书的特色的定位是：内容精粹，信息密集，新颖实用，服务课改。现在这个目标是否达到，在多大程度上达到，当然只能由读者裁判了。我们期待着来自各方面的批评。

最后，我们要衷心的感谢湖北教育出版社总编袁定坤先生和本书责编徐耀明先生，这套丛书从策划到出版，都得到了他们热情的帮助。

编者

二〇〇三年十二月

忧患意识 本体视角

——重读吕叔湘

十年的时间,两千七百多课时,用来学本国语文,却是大多数不过关,岂非咄咄怪事!

这38个字,源自叔湘先生的一篇短论《当前语文教学中两个迫切问题》,在1978年3月16日的《人民日报》发表后,被誉为教育界的“一声惊雷”。二十多年来,这篇文章所产生的社会影响之大,这段文字的引用率之高,在当代汗牛充栋的有关语文教育的文字中,可谓独占鳌头,堪称中国语文教育史上的经典。其中饱含的激愤之情,急迫之情,期望之情,鲜明地体现出吕老对我国语文教育事业强烈的忧患意识。

这种深入骨髓、力透纸背的忧患意识,与吕老的人生经历分不开。像他们那一代知识分子,对国家和民族的命运、对人民群众和受教育者有一种深埋心底、挥之不去的使命感和责任感。因此,他们的学术生涯也往往同时代的迫切需求紧紧地联系在一起,时时透露出“国家兴亡,匹夫有责”的悲怆之气。吕老又是他们中的杰出者。他献身于语言学和语文教育研究,并非出自个人的功利追求,而是“科学救国”、“教育救国”、“振

兴中华”的坚定信念使然。作为著名的语言学家,他自觉“介入”语文教育很多很深,以至他对“基础教育中的语文教育和外语教育的贡献,几乎不下于他对语言科学,尤其是语法科学的贡献”(张志公语)。1949年前,从文言与白话的比较研究,到尝试进行文、白分编教科书的编制;新中国成立后,从为帮助全社会正确运用祖国语言而写作《语法修辞讲话》,到积极参与、指导我国的文字改革事业,从把语文教学拉出左右摇摆的“误区”,端正语文“教学的指导思想”,到提出研究“人们学会一种语文的过程”,探索语文“应当如何教”;十一届三中全会以后,从呼吁人们正视语文教学“令人忧虑”的严重局面,到为“提高语文教学效率”而倾注心力,从关注我们国家使用语文的情况,到深入阐发小学语文教改的重大意义,从重视儿童的早期语文教育到清理汉字汉文里的糊涂账,从批评片面追求升学率、重理轻文、中等教育结构不合理,到研究语文教育与三个面向的关系,中外人民使用语文能力的比较……在长达半个多世纪的语文教育求索中,忧患意识贯穿始终,弥漫于字里行间。这本身就是一笔宝贵的精神财富。对吕老的这种以忧国忧民为精神底蕴的“介入”,我们是只嫌其少不嫌其多的。

实践也会证明,吕老从一个思想开放的语言学家特有的以语言为本体的视角,对我国语文教育所作的种种思考,在新一轮课程改革的文化语境下,对我们仍然有重要的意义,值得重新加以阐释。

第一,主张语文教学要以语言(口语)为基础和门径,以文字(书面语)为重点和主导,走语言与文字并举、听说读写全面提高的道路,使语文教学理论与实践回归到本体



上来。

上世纪五十年代末至六十年代和七十年代末,围绕语文学科性质目的的“文”、“道”之争,是建国以来关于语文教学争论时间最长也最为激烈的一个问题,争论的各方都把如何认识和处理“文”、“道”关系(语文教育与政治教育究竟以什么为主)作为焦点,在不同程度上偏离了语文的本体,语文教育迷失在“文”与“道”的跷跷板式的循环游戏之中。针对这种状况,吕老批评了“把语文课当作政治课”、“把语文课当作文学课”的偏向,认为“语文课现在没有把它当作语文课来教,问题就出在这个地方”。他十分明确地指出:“语文的性质主要是语言和文字的关系”。这就是用“语”与“文”的关系取代“文”与“道”的二元对立,作为对语文教学的一种根本认识,把人们的视线从语文教育的外部关系转到内部关系,向语言本体回归,从本体的层面回答了语文是什么、语文教的是什么问题。

那么,“语”与“文”到底是什么关系呢?吕老不满意语文教学中重文轻语甚至有文无语的现象,反复主张:“应该语言和文字并举,以语言为基础,以文字为主导,就是说,文字的教学应该从语言出发,又反过来影响语言,提高语言。”“应该语言和文字并举,以语言为门径,文字为重点,达到语言和文字都提高的目的。”不仅如此,他还一再强调口语训练的特殊重要性:“撇开语言教文字,这是一种半身不遂的语文教学。”“语文教学从口语训练入手,是顺乎自然,事半功倍。放过口语练习,孤立地教学书面语,是违背自然,事倍而功半。”先有语后有文,语是文的基础,文是语的提高,二者有明显差异而又互相渗透,这是人类语言起源和发展的规律,当然,也是“人们学习

一种语文的过程”。运用语言发生学的这个原理去指导语文教学,从语入手,由语及文,二者并举,当然会是“顺乎自然,事半功倍”了。由于口语是第一性的,是语言的第一形式,即语音形式;书面语(尤其是文学作品)是第二性的,是语言的最高形式,即文字形式,所以,在西方多数经典语文学家的概念中,语言就是书面语,只有书面语才是正宗的语言,口语是没有地位的,在语言行为中被贬抑的,他们不但忘记了书面语来自口语,而且还夸大了二者的距离。在中国古代的语文教育中也有类似的现象,正如吕老所批判总结的:“传统的语文教学是先识字后读书,识字为了读古文,读古文为了念圣贤经传。”这个不好的传统一直延续下来,到八十年代中期,“基本上还是这个路子,小学以识字为中心,多数地方用方言做教学语言,中学更不理睬口语,而选读文章也还常在‘文’与‘道’的关系上争论不休”。这样,语文教学“违背自然,事倍功半”也就不足为奇了。吕老认为,这种重语轻文的偏向必须纠正:“现在语文课的任务应当以口语和书面语的统一体,即普通话和白话文的统一体为教学的对象,以听、说、读、写的全面发展为教学的目标。”这就是要严格遵循语言自身的发展规律,严格遵循“人们学会一种语文的过程”,打破书面语的在语言行为中的独尊地位,恢复口语第一性的权威,是对传统经验的反拨和超越。

跳出“文道之争”的循环怪圈,打破“重文轻语”的传统偏见,回到语言本体,实施语、文并举,这是吕老为我们制定的解决语文教学高耗低效问题的治本之策。正因为语文教学主要是帮助学生掌握语言的工具,培养运用语言的本领,全面提高听、说、读、写的能力,所以吕老和叶老一样,也自然而然地认为“语文是工具”。这会不会使语文教学囿于语言学范围,导致



“按照语言学的路子”去规范语文教学呢？回答是否定的。应该说，吕老对语文本体的认识超越了语言学的视野，并没有把语言作为语文的唯一。他在肯定“语文(课)是工具课”时，还紧接着作了十分重要的补充：“但不是百分之百的工具课，不能理解得太狭隘，太实用主义……光逮住一个作文还不是最好的猫，还要逮文学欣赏，逮语文知识，逮百科知识，多多益善”，并由此界定：“语文课是综合性最强的一门课”。他说不要把语文课上成文学课，并非轻视文学教育，也不是要把文学教育蜕变为语言教育。相反，他一再强调：把文学作品编入教材，“不是要教学生写小说，而是要通过阅读提高学生欣赏文学作品的能力……并且，通过文学作品的阅读，还可以陶冶性情，也就是对学生进行品德教育……在中学时期进行品德教育，最好是通过那些非常优美的文学作品，因为这容易收效。”教材的“范文之中大部分是文学作品，这必然引起文学欣赏问题：联系文学作品，又有陶冶性情，进行品德教育的问题。”为此，他还批评了那种用解剖刀肢解文学作品的“分析”方法：“有些作品不分析还能感动人，一分析就不行了。这就叫七宝楼台，拆下来不成片段，一个雕刻或别的什么美术品，很感动人，你把它拆散以后，就不美了，就不感动人了。”这哪里又有“按照语言学的路子”去分析文学作品的影子？问题在于，语文课中的文学教育不能离开语文本体，不能改变语文教学的主要目标。在吕老看来，一方面，“语文课总归还是以语文为主，不排斥在语文里面讲一点思想，或在语文课里讲一点文学，但是不能把这个比重弄得颠倒过来，大讲其思想，大讲其文学，而语文本身，只是一带而过。语文课首先是培养学生语文表达能力，这是主要的。”另一方面，文学作品的教学不能脱离文学的第一

要素——语言，否则也谈不上文学欣赏、品德教育。早在1980年，他就认为：“文学作品中的语言很美”，但是当时的中学统编教材有忽视语言因素的“缺陷”：“专门因语言生动活泼而入选的太少”。批评《红楼梦》、《儒林外史》和老舍、曹禺的作品选得太少，《老残游记》不敢选，甚至建议选入总体思想陈腐的《儿女英雄传》中的个别段落，因为“写人情物态，文字生动，极有风趣”。这充分说明，吕老没有把工具性看成是语文学科的唯一，虽然他没用“人文性”来概括提高欣赏能力、进行品德教育、学习语文知识等语文课的多样功能，虽然他的一些论述中也有“语文课主要是技能课”之类不确切、不十分科学的提法，但与“唯工具论”的界限是划得十分清楚的；而这些功能又须围绕着语言学习的根本任务，以语言为本体“综合”在一起，这个思路也是清晰可见的。看今日之语坛，“文”、“道”之争早已演变成“工具性”与“人文性”之争，口号变了，实质依旧，教学实践中的“泛人文”倾向和“为探究而探究”的形式主义，仍源于工具与人文的纠缠，而重文轻语乃至有文无语的偏向亦不见有什么改观。回过头来重温吕老的语言本体论，我们能不心存敬佩，感慨系之！

还有论者把语文教学中的科学主义倾向和“满堂灌”的教学方式也归咎于“语言学家的深层次介入”，似乎一讲工具性，一讲语言本体就必然会产生这些弊端。其实，恰恰是作为著名语言学家的吕老，在八十年代初期就多次深刻批评了“满堂灌”的教学指导思想，力主打破程式化的教学方式，提倡探究式的学习：“阅读课也好，作文课也好，都流行一套程式，教师按照这套程式去教，学生按照这套程式去学，都不必动脑筋。”怎么办？“总的原则是变被动为主动，学生要主动地学，教师要



主动地教。”“教学的目的首先是培养自学能力,让每个学生的学习潜力都能够充分发挥出来。”“把主要的力量用来引导学生寻根究底,让他们脑子里多问几个‘怎么样’和‘为什么’,有了这种主动寻求知识的好习惯,他会一辈子得益,也会一辈子感谢引导他走上这条道路的好老师。”也恰恰是作为著名的语言学家的吕老,在支持对语文教学的科学性进行探索的同时,针对把科学性推向极端,变为“标准化”的错误倾向,多次提醒我们不要忘了语文教学的特点和规律,不要走极端:科学性“这个问题不能理解得太死,因为教学这件事,里边有人的因素,很难做到像自然科学试验那样精确和固定……语文课的教材应该有一种合理的序列,但是很难做到一环套一环,扣得那么紧。语文教学有这种现象,往往一个内容不可能一次学好,而是要反复学,循环学,由浅入深,螺旋式上升,阅读、写作、语文知识都有这种情况,这个特点应该考虑到”。“什么叫科学性呢?他提出一个标准,就是应该有一定的顺序,要一步步的往下学,中间不能断,不能跳跃……对科学性我们可以作各种理解,像上面说的那种严格要求,语文课看来很难办到,这里有一个根本原因,就是语文课无论是知识或是能力都不是照一条直线前进的。……语文课的性质跟别的学科不同。……语文的学习就是不可能是直线式进行,而是要像绕线圈似的绕上去。”这比有的大反工具论、“科学主义”、语言本体的论者对语文教学特点和规律的认识,不是更深刻、更贴切、更有说服力吗?

第二,提出了“宏观语文知识”和“微观语文知识”的新概念,把热爱祖国语言列为语文教学的一个重要目

标,从而丰富并深化了人们对语文本体、语文知识的认识,找到了语文教学与精神培养的契合点。

语言是语文的本体,以语言知识为主要内容的语文知识,是语文本体的有机组成部分。这里说的“语言”,是广义的习惯用法,包括索绪尔区分的“语言系统”和“言语活动”。语文教学的主要内容和重点当然是“言语活动”,是培养学生的言语能力,而不是大体归属在“语言系统”里的语文知识。所以吕老说:“学习语言不是学一套知识”,“语文课的主要目的是培养学生的语文能力,而不是传授语文知识”,“语文运用和语文知识比较,语文运用是主要的,语文知识是次要的。”但这不等于说语文知识可有可无。吕老认为,语文知识在语文教学中有三个作用,一是可以帮助学生提高阅读、写作能力:“语文知识帮助阅读扫清文字障碍,也提供写作所需要的有关词、造句以及疏通思路等方面必要的知识。”二是可以训练学生的思维能力:“譬如比较同义词、近义词的不同点,可以提高学生的辨别能力、分析能力;语法中的句法,特别是复杂的句子,如何去分析清楚,也可以培养思维能力,让学生养成看事物、看问题细致、深入的能力,对他将来的生活和工作都有用。”三是帮助学生理解母语、热爱母语进而热爱祖国:“语文知识还有一个作用,那就是引导学生去理解祖国语言,去欣赏祖国语言,去热爱祖国语言。”“我们对祖国语言的理解、欣赏、热爱,这也是爱国主义教育……要让学生通过祖国的语言文字产生对祖国的热爱。”这是一个很重要的观点,为我们找到了语文教学和精神教育的契合点。在语文教学中渗透精神教育,弘扬人文,首先就要认识到语文教育是母语教育。我们的汉语言文字有强烈



的人文意识,蕴涵着浓厚的民族情感,语文教学要通过语言知识的学习和语言实践、语言训练,激发学生对母语的炽热情感,唤醒溶解在学生血液中的母语文化,在学生心灵上建构起牢不可破、永不遗忘的“母语情结”。近些年语文教学中人文精神最大的失落,正是这种最基础、最直接、最易接受的思想教育的失落。它应成为统领语文教学全过程的一个“纲”,抓住了理解、欣赏、热爱母语这个“纲”,也就抓住了语文教学和精神教育的契合点。如果离开学习语言,离开语言实践语言练习和语文知识的学习,去进行精神教育,就会自觉不自觉地削弱乃至否定语文本体,精神教育也就会成为空中楼阁,不能被学生吸收和消化,不可能在学生的心灵上扎根。

那么学习哪些语文知识,怎样进行语文知识教学,才能达到上述目的呢?针对语文知识教学中存在的问题,吕老把语文知识划分为宏观的和微观的两大类,提出了“宏观语文知识”和“微观语文知识”的新概念。他认为,语文教学中只讲诸如某些词语的意义和用法,某些句子格式的分析和运用等微观的语文知识是不够的,还应该讲些宏观的语文知识,比如语言、文字是怎么回事?二者之间是什么关系?汉语除了能用汉字书写外,是不是也能用拼音字书写?为什么七八十年前,中国人的语言生活会出现嘴里说的是方言、笔下写的是文言这种畸形现象?为什么它不能适应现代中国人的生活需要,因而要进行改革?汉语言文字改革的进展情况如何?哪些方面已经成功或正在推进,哪些方面还迟疑不决,举步不前?电脑这个一切现代化的关键手段能不能普及到每一个会说汉语普通话的人?等等。照我的理解,微观的语文知识指与语言运用直接相关的、概括了语言运用中某些具体的特点和规律的语言学常识,

它能直接指导和制约个体话语行为；宏观的语文知识指与语言运用不直接相关的，关于语言与社会、语言与文化的关系和语文现代化的语言学常识，它能提升个体话语行为的自觉性，二者互相联系，互为补充，构成了完整的语文知识系统。可是长期以来被简括为“字词句篇语修逻文”的语文知识，只重微观部分而忽视了宏观部分，实际上成了“半身不遂”的语文知识，不利于学生掌握语言运用的本领，提高文化素养。两种语文知识的划分与融合，丰富和深化了语文本体的内涵，扩大了语文知识的范围，在实践上能把语文知识教学提到一个新的高度。吕老曾这样揭示语言活动的本质和规律：“语言这种活动，从头到尾就是一个不断选择的过程。即便是一句极其简单的话，也还是有选择字眼的问题，选择语调的问题。复杂一点的话就要选择从哪里说起，怎么一步步接着说下去，取得自己希望取得的效果。平常不觉得，那是‘习焉而不察’。语文水平的高低，其实质就是能否自觉不自觉地连续作出最好的选择。”如果只有直接制约个体话语行为的微观语文知识，没有提高个体话语行为自觉性的宏观语文知识，或者反过来，这种选择的自觉性就会大打折扣。比如，学生完全不了解汉语言文字的特点和长处，也没有语文现代化的基本常识，怎会自觉地培养多方面的语感，养成自己观察和分析语言现象的习惯？又怎么可能产生对母语的理解、欣赏、热爱？在语文知识的教学中，只有宏观的和微观的并重与融合，才能提高学生对自身“内在语法”和“习惯系统”的自觉性，才可能把积淀在学生心理层上的“内在语法”和“习惯系统”诱发出来，加以强化，使之在听说读写中发挥关键的作用，从而完成“学习语言”的任务。



第三,站在培养学生做“现代人”的高度,主张以普通话和白话文的统一体为语文教学的对象,确立了现代文在语文本体中的主导地位,从而为语文教育的现代性提供了保证。

语文教学的主要内容是“言语活动”,而言语总是随着社会生活的演进而变化的。从宏观方面考察,作为书面的交际工具的文言与作为口头的交际工具的方言相互配合,满足了中国人千百年来语言生活的需要。由于文言加方言的局面很难普及文化教育,乃至成为近代中国落伍于西方的一个重要原因。所以在十九世纪末、二十世纪初,兴起了语文改革运动,以白话代文言,以国语(普通话)代方言,到二十年代,白话文被大张旗鼓的提倡,并引进中小学课程。然而,复古思潮绵延不绝,中国人的“言语活动”由白话来主导一直受到挑战。三四十年代,叶老曾大力抨击语文教学中要求学生读古书,写文言的复古倾向,深刻揭露其实质就是“使青年离开现实,忘却自己”。在新的历史条件下,吕老运用唯物史观重新提出和回答了中学生学习文言的问题。他强调指出:“我们的政治是新的,我们的经济是新的,我们需要有适应新时代要求的语文教育。”又说:“为了面向现代化,面向世界,面向未来,我们要培养一代新人,也就要特别重视儿童的早期教育,其中最重要的一个环节是早期语文教育。”把语文教育同培养具有现代意识的社会主义新人直接联系了起来,站在这个高度,吕老坚持语文改革的方向,明确告诉我们:“时代不同了,由文言和方言相配合,用来满足社会语言交际的需要的时代过去了。现在语文课的主要任务应当以口语与书面语的统一体,即普通话和白话

的统一体为教学的对象”。“语文课的主要任务是什么？是教会学生使用现代语文，主要是读和写现代文。”这就规定了普通话和白话的统一体应成为现代中国人的言语方式，确立了现代文在语文本体中的主导地位。

按社会语言学和文化语言学的观点，言语方式是文化史的产物，是文化心理和社会关系的表现。文言与白话两种文体，都是一种内在于人的意识的符号系统，具有各不相同的社会契约性和历史积淀性，因而都负载着人的文化心理。以白话代文言的白话文运动，作为“五四”新文化运动的一部分，在文体的转换中实现着对传统观念的解构和颠覆。因此，语文教学中言语方式的转换，现代文在语文本体中主导地位的确立，实质上为语文教育现代性的实现提供了保证。这也正是“三老”一再论及中学生要不要学、学多少文言文问题的出发点和落脚点。在吕老看来，学习文言文的目的不外三个：一是培养阅读文言的能力，使学生能自由阅读历代文献，做学习和研究的工具，可这不是轻而易举的事情，现时的教材、编法和课时安排都还不能符合要求，目的和手段之间有距离。同时，有无必要要求每个中学生都阅读文言文呢？这也还值得研究。二是接受文学遗产。全面接受需要更多的学习时间，若只选读“现在的办法还勉强可行”。三是了解现代文中的文言成分。然而为达此目的，没必要读许多古文，出些成语辞典一类的书就可以了。基于以上的实际情况，吕老认为现在中学里教的这点文言文有点“不上不下”，对不准备学文的学生来说，已经是不太必要的负担，而对准备学文的学生来说，却仍然不能提供必要的基础。他提出了一个很实在的建议：“让一部分学生少学或者不学文言，多学点数、理、化，让另一部分学生少学点数、理、化，多学点