

现代语文教育史札记

顾黄初著



南京出版社

顾黄初著

现代语文教育史札记



高等教育出版社

现代语文教育史札记

顾黄初 著

南京出版社出版发行
江苏省新华书店经销
兴化教育印刷厂印刷

开本850×1168毫米 1/32 印张 7.75 字数 170千

印数 1—3500册

1991年2月第1版第1次印刷

ISBN 7-80560-346-4

G·107

定价：3.40 元

目 录

传统，需要科学的反思——代前言	(1)
我国现代语文教学发展的历史轨迹	(7)
蔡元培对语文教学革新的历史贡献	(18)
刘半农的语文教学革新尝试	(25)
梁启超国文读写教学构想(上)	(33)
梁启超国文读写教学构想(下)	(40)
胡适与国文教学革新运动	(47)
围绕语文课程标准展开的讨论(上)	(58)
围绕语文课程标准展开的讨论(下)	(67)
“五四”时期程序教学研究的勃兴	(77)
设计教学法在小学语文科中的尝试	(88)
在中学语文科中的道尔顿制实验	(94)
语文科教法改革的多向探索	(102)
王森然和他的《中学国文教学概要》	(110)
黎锦熙的中学语文教学改革方案	(121)
旧式文选型教科书的突破	(129)
叶圣陶的语文教材观及其实践探索	(139)
夏丏尊与语文教育	(149)
朱自清的语文教育观	(158)
陈鹤琴与少儿语文教育	(171)
艾伟对于中文阅读心理的研究	(179)

阮真研究中学语文教学的科学方法.....	(189)
于在春的“集体习作”实验研究.....	(200)
一部别开生面的作文教科书.....	(208)
抗战后方的几种“特殊”语文教科书.....	(219)
陕甘宁边区《中等国文》教科书的创编.....	(229)
对现代语文教育发展的回顾与前瞻.....	(236)
后记.....	(245)

传统，需要科学的反思

——代前言

在语文教学改革中，“传统”正面临着挑战。

这是值得庆幸的事。在现代化的进程中，传统大厦的根基，开始发生某种动摇，这可以说是必然的。试问：对传统的观念、传统的做法，不产生怀疑并进而形成某些新的构想，时代能发展、事物能新生、历史能前进吗？因此，我们完全赞成这样的主张：对传统，要进行深刻的反思。

然而也有人在忧虑，因为他们发现了传统的“顽固性”，要改革、要创新实在不那么容易。许多人就是摆脱不了“传统的束缚”，总是习惯于在“传统的老路”上走，改革和创新的风，总吹不开他们封闭了的窗户。这是怎么回事？看来，除了某些人身上具有我们理论工作者常说的所谓历史惰性和保守性以外，恐怕还有问题的另一面：我们对传统的反思还未必已经真正建立在科学的基础之上。

传统，本来是一个模糊概念。按照字面理解，传统是指历久沿传下来、具有某种特点的观念和做法，它体现在许多社会因素中，如风俗、道德、制度以及文艺、教育、学术研究等等。那么这“历久”，究竟有多久呢？究竟是经历了多长时间的观念和做法才称得上传统呢？时间跨度似乎可以长达几千年、几百年，也

※此文原载上海《语文学习》1986年第9期，现稍加改动，以代本书前言。

可以短到几十年甚至十几年。长达几千年、几百年的传统，可以算是“民族的古老传统”；可是，近百年或几十年形成的传统，就未必纯粹是“民族的”了，其中难免（甚至可以说是必然）掺入了“舶来品”。例如旧式学塾的个别授课制是由来已久的了，而它早在八十多年前就被废弃；目前沿用的班级授课制，则确实确实是“舶来品”，不过沿用了几十年，也就成了“传统”了。再说，必须是延续不断地传下来的东西才算是传统吗？中间一度被人们漠视了、冷落了，就不再算是传统了？恐怕也未必。孔子当年采用的是一种随时随事相机教学的方式，秦汉以后设置官私学馆，除少数书院之外，“相机教学”的方式便中辍了；直到二十世纪初，从国外引进了设计教学法 and 情境教学法，~~其~~也主张密切联系生活实际的“相机教学”。尽管更遥远隔千年的这两种“相机教学”方式，差别很大，但在根据“特定情境”灵活地进行教学这一点上是颇为相近的。那么这“传统”又该算在谁的账上呢？凡此种种都说明：对于传统，我们应当采取分析的态度，需要进行科学的反思。

传统，作为历史的产物，它本身总是一分为二的。一部分因特定时代、特定社会的需要而产生，明显地刻着时代、社会印记；一部分则紧紧地同一个民族的生理、心理特征相联系，同事物发展的客观规律相联系，它的形成具有更深厚的基础。这两个部分相互渗透着、联结着。研究传统，不能不对此作科学的剖析。例如：“文以载道，借文明道”，这是我国语文教育的古老传统。自汉代以来，学馆以经学家郑康所注的经籍如《周易》、《尚书》、《毛诗》、《礼记》、《论语》为教本，读这些“经”，目的是为了明其中的“道”，即所谓儒家之道。所以，读文明道就成了沿袭的一种传统。这种传统里面，有封建时代维护儒家道统的鲜明烙印，但也包含着古代学者对文章以思想内容为精髓、为灵魂的深刻认识。所以我们可以否定这种传统里面偏重文章内容而忽视文章

形式的部分，却无法否定读文章必须重视内容这个符合事物客观规律的部分。至于读各种文章选本，这个传统形成略晚，大致是以《昭明文选》问世为滥觞。通过读文章来学文章，这当然是同封建时代实行以文取仕的科举制度有关；但字不离句、句不离篇，通过典范文章的诵读去熟悉和把握语言运用的规律，这毕竟是学习语文的有效途径。这样看来，对于种种传统的观念和作法，取科学的分析态度，是完全必要的。

此外，传统既是历史的产物，它本身也就不是亘古不变的东西。一国、一民族的古老传统，在历史发展进程中，总免不了要受到他国、他民族的某些观念和做法的影响，而渗入新的内容、新的因素。比如我国的民族音乐，编钟、古筝之类可以说是较为古老的民族乐器；琵琶、胡琴、唢呐之类，却是从波斯、阿拉伯传入的外来乐器。但后者一经引入，加以改造，终于也成了我国民族乐器中不可缺少的组成部分。类似这种古老传统受外来影响而发生变化，以至形成新的传统的情况，越到近代就越明显。就语文教学而言，传统教学方式是讲解和记诵。这种方式，是同封建时代强制灌注儒家学说、强令接受所谓圣贤之道直接联系着的；其实在先秦，“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之”是治学的途径和步骤，这个传统在后世绝大多数的官私学馆里面实际上是被废弃了。到本世纪之初，新式学堂兴起，赫尔巴特的“阶段教学法”引进我国，于是在班级课堂讲授中开始出现了分阶段、按一定程序组织教学的革新尝试，那就是黎锦熙提出的“自动主义的形式教段”。黎氏把语文课堂教学分成三段六步，即：第一段“理解”，包括两步：“预习”和“整理”；第二段“练习”，包括两步：“比较”和“应用”；第三段“发展”，也包括两步：“创作”和“活用”。继之而起的，有各种教学阶段和教学程序的设计，形成了一个追求课堂教学程序化的新的局面。到四十年代，叶圣陶、朱自清编著《精读指导举隅》和《略读指导举隅》，

他们根据古代学者治学的优良传统，结合现代教育学、心理学的新的研究成果，设计出了“预习、报告与讨论、练习”这样一个分阶段的精读教学过程。这无疑是对专重讲解和记诵的传统方式的否定，也是对先秦以来治学讲究“博学、审问、慎思、明辨、笃行”的传统精神的丰富和发展。因此，对于传统的观念和做法，我们还得用历史的眼光去观察，去进行分析，从而看清楚它发展演变的脉络，这样才能弃所当弃，取所当取，避免简单化的偏颇。

再者，传统本身既然也是在发展变化着的，那么在其发展变化过程中就必然要分解出“活流”和“积淀”。在这里，时代是个严格的筛选器：一切符合事物发展客观规律、符合国情、符合民族生理心理特征的观念和做法，时代将予以肯定，并按照新的时代需要加以充实和发展，这就是传统中的“活流”，传统中的“精华”；一切违背事物发展客观规律、违背国情、违背民族生理心理特征的观念和做法，时代将予以否定，并按照新的时代需要加以批判和抛弃，这就是传统中的“积淀”，传统中的“糟粕”。凡是具有生命力的、真正代表历史前进方向的新生事物，都不可能是凭空产生的，它们总是以民族传统中的“精华”为土壤，深深扎根其中，并吸收新时代的光和热、水分和养料，逐渐萌生、逐渐壮大的。所谓“全新格局”、“空前创举”之类，这是广告语言，事实上是不存在的。在我国，二十年代曾经流行过以废弃课堂教学为特征的“设计教学法”和“道尔顿制”。前者导源于杜威教育思想，提倡教学与儿童的实际生活密切结合，突破课堂四堵墙的闭锁，让学生在各科教师为之创设的特定生活环境中自由地进行各科学习和必要的读写活动，课内课外联成一体，教材也根据需要随时组编。后者是美国教育家柏克赫斯特所创建。传入中国后，舒新城以吴淞中国公学中学部为基地，廖世承以东南大学附中为基地，开展了试验。道尔顿制要求把教室一律改成“作业室”，废除课堂讲授，教师把授课内容编制成各种作业

题，让学生在陈列着各类参考书和实验仪器的作业室，按规定的进度在教师指导下完成作题，企图以此严格训练，培养学生独立学习、独立操作的能力。在二十年代，试行这种“崭新”的教学法，对我国传统的教学模式无疑是巨大的冲击，有新人耳目、发人深思的作用。但这些尝试都象昙花一现，未能在中国真正扎根。这里面固然有传统“积淀”在起着阻滞作用，另一方面也由于当年试行这类“崭新”教学法的人们忽视了对于传统“精华”的摄取。这个历史事实，提供给人们一个结论：凡是完全抛开我国传统教育中的“精华”，而企图简单地照搬和移用外国的东西，形成所谓“全新格局”，“空前创举”，理想难免要成为幻影。

这样看来，对于传统进行科学的反思，就是要求：在消极方面，应当重视对于传统中的“积淀”与“糟粕”的批判和否定；在积极方面，应当重视对于传统中的“活流”与“精华”的把握和发展。就教育而言，观念和做法可以各有不同，但归结起来无非是两派：“就教育的目标说，一派希望受教育者成为工具，另一派希望受教育者成为人，独立不倚的人，不比任何人卑微浅陋的人。就教育的理解说，一派认为受教育者象个空瓶子，其中一无所有，开着瓶口等待把东西装进去，另一派认为受教育者自有发掘探讨的能力，这种能力只待培养，只待启发，教育事业并非旁的，就只是做那培养和启发的工作。就教育的方法说，一派注重记诵，使受教育者无条件地吞下若干东西，另一派注重创发，不但使受教育者吞下若干东西，尤其重要的在使受教育者消化那些东西，化为自身的新血液，新骨肉”。（叶圣陶：《“生活教育”》）在传统教育中，同样也存在着这相反的两派，不过这两派孰为主、孰为次，谁占优势、谁处劣势，各个历史时期有各种不同情况而已。在今天，我们不但要用新的观点和方法来进一步论证和发展前一派的见解，而且要赋予这一派的见解以新的历史内容，

使之成为现代化教育的主流。

我们当然不能不正视传统教育中那些“积淀”和“糟粕”的顽固性。习惯势力是一种历史惰性。立足于民族优秀传统文化的改革者，终究也不能忽视传统“积淀”对于创新之举的种种阻遏作用。这里的关键是要对传统有充分的、全面的了解，并在了解的基础上进行符合马克思主义的历史的、辩证的分析；同时，要根据新时代的要求，坚毅地进行改革的实验。而了解传统，研究传统，是需要费功夫的，教育教学改革的实验，更需要有相当长的周期。如果说，在我们今天的语文教师队伍中，改革者还只是少数，多数人还摆脱不了“传统的束缚”，那么除了“历史惰性”这一原因外，恐怕跟我们对“传统”的实际内容了解不够，对“传统”中的“活流”和“积淀”理解不深有关，也跟我们改革者实验的时间还不长，或者其有毅力还没有得到充分证实有关。传统，需要科学的反思，革新，需要在这种科学反思基础上的不断探索和坚韧实践，这确是我的鄙陋之见。

我国现代语文教学发展的历史轨迹

从本世纪初开始确立的中学语文学科，在将近八十年的发展历史中，似乎存在着几条明显的轨迹：

一、“文”和“言”的分合。

1919年，蔡元培在《国文之将来》一文中说：“国文的问题，最重要的就是白话文与文言文的竞争。”因为语文学科归根到底是学习语言、学习语言运用规律的学科。那么它所要学习的，究竟是什么样的语言呢？是学习古代通行的“死语”呢，还是学习“通行于今人喉舌”的“活语”呢？这是首先要解决的问题。

当语文学科在新式学堂中独立设科之初，不管是定学科名为“词章”，是“中国文学”，还是“国文”，要学生读的、写的，仍然都是文言文，即蔡氏所谓的“死语”。在这个时期，“文”和“言”是分离的、脱节的。这种情况，对于培养和造就服务于现代社会的新一代国民是非常不利的，就连当时的国学大师梁启超也痛切地感到“言文不一致，足以阻科学之进步”，因此主张“及早造成一种国语，用以编纂教科书以利教育”。

从民元以后到五四运动兴起，鼓吹国语统一，提倡言文一致，成了一股强大的时代潮流。这股潮流，首先猛烈冲击着学校的语文教学。1916年，在“国语统一筹备会”召开第一次大会的时候，刘半农、钱玄同、周作人、黎锦熙等人联名提出了一个“国语统一进行方法”的提案，第一次公开亮出了改国民学校的“国文”课本为“国语”课本的主张。到1920年，教育部便通令全国：“自本年秋季起，凡国民学校一、二年级，先改国文为语体文，以期收

言文一致之效。”随后，又进一步规定初级中学“国文”科一律改名为“国语”科。于是，“五四”前后涌现出来的大批白话文学作品和白话翻译作品，连同一些古代优秀的白话小说之类，被编进了语文教科书。何仲英等人发表《白话文教学问题》等一系列文章，专门就白话文的教学进行理论探讨。这时，“文”和“言”长期分离的局面终于被时代潮流所冲破，二者在语文教学领域同时并存，汇为合流。

文言文和白话文同时并授，带来了一个新的问题，那就是二者的比例如何确定、教材如何组合的问题。这是另一种意义的“文”、“言”分合问题。在二者的教材内容安排上，大致有三种不同的主张。一种主张是，初中阶段全教白话文，高中阶段全教文言文；一种主张是，初中文言、白话兼教，但按一定的比例，初一主要教白话文，随着年级递升，文言文的比重逐步加大，高中则仍然全教文言文；另一种则主张，无论初中还是高中都应该文言、白话兼教。于是，在教科书的编制上，出现了文、白混编和文、白分编的两种不同的类型。文、白混编，就是在—册课本中，既选文言文，也选白话文，采用所谓“雨夹雪”的编排方法。文、白分编，就是同时编两种课本，一种专选文言文，一种专选白话文。这样，在教材处理上，“文”和“言”是分呢，是合呢，还是分中有合、合中又分呢？又成了人们长期探讨的一个课题。

说到“文”和“言”的分合，还有一个重要问题不能忽视，那就是书面语与口头语的教授问题。新式学堂兴办之初，语文学科的教学仅专注于书面语，口头语完全被排斥在外。对此，早在1912年庾冰在《言文教授论》中已经有所觉察，他说：“语言为文学之母，文字者，不过为语言之符号，语言之与文字，具此密切关系，故教授文字，莫不由语言入手。”强调要由语言入手来教授文字。尽管他的重视语言教授，目的是为了更有效地进行文

字教授，但毕竟已经意识到语言教授的不容忽视。此后，到“五四”时期，由于国语教育的推行，在学校语文学科的教学内容中也曾规定要训练学生用国语会话，要训练学生演讲和辩论等等，但真正在教学中重视学生口头语的训练的为数极少。因此，当时尽管白话文已经被引进语文学科的教学内容，但从严格意义上说，文言文是古人的书面语，白话文是今人的书面语，所以在总体上教的还都是以书面语为主，“文”和“言”的分离问题，仍未得到彻底解决。不过历史发展的趋势是十分显然的：人们已经越来越清楚地意识到语文教学中对于口头语的严格训练的重要意义。因此，到1949年春，当时的华北人民政府教育部教科书编审委员会就决定把过去“国语”、“国文”的学科名称一律改为“语文”。当时改学科名称为“语文”，其中的“语”，就是指口头语；“文”，就是指书面语。规定“语文”一科的基本任务在于对学生进行口头语和书面语的全面训练。至此，“文”和“言”的分离问题才算通过学科名称的变更，从理论上得到了解决。

因此，从词章到国文，从国文到国语，又从国语到语文，学科名称的一再变更，这决不只是字面上的歧异，而是反映着时代前进的足迹，反映着人们对语文学科性质和任务的认识在逐步深化，反映着“文”和“言”、书面语和口头语在整个语文教学中的地位及其相互关系日渐明确，日渐趋于统一。

二、“文”和“道”的分合。

传统的语文教学，讲究的是义理、考据、辞章。其中的“义理”，是指探究文章的内容、文章的思想；“辞章”，是指探究文章的句法、章法，文章的形式；“考据”，则是指对于文章的语言文字和用典引语的考证辨伪，是为正确探究文章的内容和形式服务的。从这个意义上看，传统的语文教学倒是讲究“文道统一”的；只是当时所谓的“道”，是封建伦理道德之“道”、儒

家道统之“道”，而“文”，则是旧时的作文规范，甚至是八股文的一些僵化了的程式。

到新式学堂实行分科制以后，“文”和“道”却有了某种程度的分离，即把过去属于“道”的部分，主要靠独立设置的“修身”、“读经”这样一些科目来灌注；而“词章”或“中国文字”（小学）、“中国文学”（中学），则主要是熟悉和探究各类文章以及诗词歌赋的作法。“修身”、“读经”，也都要读文章，但重在内容、精神；“词章”等等，也要读文章，却重在形式、技术。

民元以后，学校中取消了“读经”，保留了“修身”，但“国文”一科明确提出要“启发智德”，重视了读文讲文中的思想、道德教育和美育。这时，“文”和“道”又由分而逐渐趋于合。

“五四”以后，一些思想文化界的革新派，鉴于语文教育中封建复古势力的严重存在，坚决地要求在语文学科中着重传播新文化、新思想。例如当时的浙江第一师范，国文采用自编讲义，课文按思想内容、按社会和人生的各种问题编组，有研究民主与科学的、自由与平等的，有研究劳工神圣、妇女解放的，等等。教法是以各种问题为中心，引导学生读文章，组织学生讨论问题，教师参予讨论并及时进行小结、评判。何仲英、沈仲九等人对“国文”科的这种教材教法，都曾经加以总结，大力倡导。与此针锋相对的是那些企图挽回封建道统颓势的遗老遗少们，又竭力鼓吹“读经”，想把语文教学重新引入宣扬和灌输封建伦理道德的歧路。这新旧两派人物，他们要张扬的“道”显然是不同的，甚至是根本对立的；但他们在语文教学上所坚持的做法却有共同之处，即都割裂了“文”和“道”的统一关系，把“道”强调到脱离了“文”的不适当的位置，所以叶圣陶、朱自清两人在四十年代回顾“五四”以来语文教学状况时曾经这样说过：“‘五四’以来国文科的教学，特别在中学里，专重精神或思想一面，

忽略了技术的训练，使一般学生了解文字和运用文字的能力没有得到适量的发展，未免失掉了平衡。”因此，在“五四”运动以后的一个时期里，作为一种时代印记，语文教学中“文”和“道”一度又产生了分离现象。

对于这种“文”和“道”的分离现象，人们经过了一段时间的沉思、讨论和实践，已经有所察觉。1920年，陈启天在《中学的国文问题》一文中，就已经提出语文教学应有“正”和“副”两方面的目的。“正目的”是：①要能说普通言语；②要能看现代应用文和略解粗浅美术文；③要能做现代应用文。“副目的”是：①要启发思想，锻炼心力；②要了解和应付人生和自然。他用正、副目的的概念正确概括了他对语文教学中“文”“道”关系的理解。在1925年，朱自清发表《中等学校国文教学的几个问题》，反对将“人的教育”的全副重担都放到国文教师的两肩上，他提出了语文学科的双重目的：①养成读书、思想和表现的习惯或能力；②发展思想，涵育情感。他并明确指出：“这两个目的之中，后者是与他科相共的，前者才是国文科所特有的；而在分科的原则上说，前者是主要的；换句话说，我们在实施时，这两个目的是不应分离的，且不应分轻重的，但在论理上，我们须认前者为主要的。”在这里，朱氏第一次从理论上正确阐明了语文学科中“文”和“道”的不可分离性以及它们的主次关系。这样一种观点，后来逐渐被多数人所接受，从而推动了三十年代语文教学的发展。

“文”和“道”的分合问题，是我国现代语文教学发展的又一条基本轨迹，它从另一个侧面反映着人们对语文学科的性质和任务的不断接近于完整、全面。

三、“文”和“知”的分合。

这里的“文”，指的是各类文章；“知”，指的是包括语文

知识在内的百科知识。

语文学科，既是一门很单纯的学科——读的和写的都是一篇文章；又是一门很复杂的学科——教学内容所涉及到的知识十分广泛。这“文”和“知”的相互关系如何处理，又是现代语文教学发展中人们不断思考和探索的重要问题。

在新式学堂兴办之初，“词章”或“中国文学”一科，都是以读写各类各体文章为基本内容的，所有关于文字、语音、句法、章法以及文章流别等方面的所谓语文基础知识，一概溶合在文章的读写中相机进行讲授的。因此，在那个时期，“文”和“知”是混和的。到民元以后，由于语文知识的系统研究有了某些进展，于是出现了在读写文章的同时，独立地、系统地讲授语文知识的状况，在中学里除了“讲读”、“作文”以外，又设置了“文字源流”、“文法要略”、“中国文学史”这类语文的分支课程。

“文”和“知”相互分离了。“五四”以后，特别是从1923年到1928年这一阶段中，中学试行分科制和选修制，那时各校国语、国文科内设置的分支课程就十分繁复。据语文教学法专家阮真的调查统计，当时语文学科所设置的分支课程累计竟达四十二种、六十九项名目之多。“文”和“知”的分离达于极致。

从1929年起，中学学制又改为单一的普通科制，“国文”科的教学内容相应地也作了简化归并。按当时部颁《中小学课程暂行标准》规定，初中、高中便只设“精读文”、“略读文”、“文法与修辞”和“作文”这四门课程。“文”和“知”从极端的分离又渐趋于混合。在这个时期，除了有了专门编撰语法、文法、作文法等属于语文基础知识的讲义或教科书以外，更多的人采取分中有合、合中有分的方式，把有关的语文基础知识写成系列性短文，或穿插编排在课文单元的前后，或作为附录集中编排在每册课本之后，供教师相机行事，灵活使用。这种种处理方法，大致沿用到新中国建立前夕。