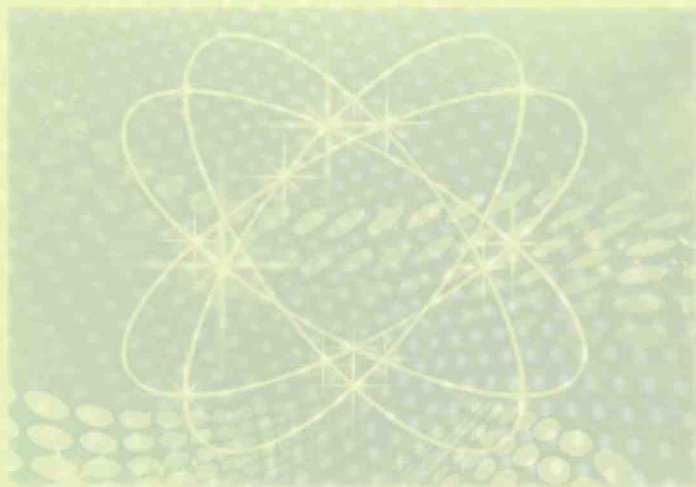


# 生活化语文阅读教学新论

魏齐 著



上海教育出版社

# 生活化语文阅读教学新论

魏 齐 著

上海教育出版社

图片在版编目 ( CIP ) 数据

生活化语文阅读教学新论 \ 魏齐著

- 上海市: 上海教育出版社 2010.5

生活化语文阅读教学新论

魏齐 著

**【作者】** 魏齐著

**【出版发行】** 上海市: 上海教育出版社

**【页数】** 153

**【中图法分类号】** G633.3 (文化、科学、教育、体育 > 教育 >  
中等教育 > 各科教学法、教学参考书 > 汉语语文)

**【参考文献格式】** 魏齐著. 生活化语文阅读教学新论. 上海市:  
上海教育出版社, 2010.5

# 序

《语文课程标准》提出了一系列新观念。例如,在课程目标中提出知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观的三维目标,其中“语文素养”这个概念被明确在很突出的位置;关于课程内容,提出加强人文教育;关于课程方法,提出加强语文实践活动,其中“体验、感悟”等概念得到强调;关于师生关系,强调了学生的主体性地位;关于学生学习方法,提倡合作学习、探究学习和自主学习。这些新观念、新观点,着眼于不同方面、不同角度,它们之间有没有一个总的指导思想,一个总的出发点,使它们在这个总的指导思想、总的出发点下联系在一起,形成一个不可分割的体系呢?

浙江省三门中学魏齐老师从“生活化”这个角度进行了一番梳理。魏齐老师认为,生活化语文教育的理念,是回归语文教学的生活本真。魏老师从一种新的角度阐释和论证了语文教育生活化的内涵,即智性思维、德化体验、审美含蕴与个性表述。这种概括是否准确,当然可以讨论,但以一种新的思路研究语文教学生活化的内涵,却是值得肯定的。魏老师的研究更值得肯定的是,她关于生活化语文阅读教学的课堂形态的探讨。魏老师从课堂教学内容与形式两个方面展开自己的探索,这些探索从一线教师丰富经验出发,又超越经验,从语文教学的基本原理层面作了一些讨论和求证,是难能可贵的。

语文教学与生活的联系,是现代语文教育的基本立足点之一。一个世纪前,传统教育向现代学校教育转型,其基本的动因,就是对教育的生活目标的追求。叶圣陶先生关于语文教育思想的核心之一,就是“为生活的语文”,而不是“掉书袋的语文”;是“活的语文”,而不是“死的语文”。叶圣陶先生关于语文教育的种种观念、观点和主张,都源于他的这一核心思想。但是,无庸讳言,这种“为生活的语文”一开始就被误解、被滥用,即从“为生活的语文”变为“唯生活的语文”,由“为了生活而学语文”变为“为了生活而学学生活”,“语文”退隐了,不见了,语文课是“为生活”的,但却在实践中变成“唯生活”了。叶圣陶为此作了一辈子的辨析与分解。解放以后,“唯生活”的语文教学一度走向“唯政治”的道路,使“唯生活”的倾向走向极端。20世纪60年代开始,作为这种“唯政治”的有力反拨,工具主义的语文教学观念盛行。提出并坚守工具主义语文教学观的同志,其本意是向“为生活的语文”回归,但是,工具主义的语文教学,走向了精神虚无主义,恰恰是对生活的更严重的疏离。

现代语文教育史证明,语文教学与生活,是一个牵一发而动全身的,稍有不慎即南辕北辙的问题。新课程重提语文教育生活化,总的方向是正确的,但在具体的理论阐释和



实践中,也的确出现了这样或那样的问题。其中最突出的问题,实际上又还是老问题,即以“生活”取代“语文”成为语文教学的主体,学语文,变为学生活。

我们理解,所谓语文教学生活化,是指:第一,学语文是为了生活的,这是指语文课的生活目标。第二,学语文,要结合生活来学,要联系生活来学,这是指语文课的学习方式。第三,学语文,要把它当作生活来学,例如,学写作,要把它当作生活中真实的写作来写,学阅读,要把它当作生活中真实的阅读来读,这是指语文课程内容的本质揭示。总之,“语文”是语文课的本体,以语文为聚焦,以生活为指归、为背景、为内涵。如果不是这样,在语文课中,“生活”的种种要求、技巧、知识,取代语文的要求、技巧、知识成为教学的对象和主体,也许可以学到一些生活的要求、技巧、知识,但却学不好语文的要求、技巧、知识,那其实与语文课是没有关系的。

正是依据我的这一认识,我郑重推荐魏齐老师的研究。这位来自教学第一线的老师,根据她自己的经验和体会,结合她自己学到的一些理论,对“语文教学生活化”这道难题,给出她自己的解释。这不管是对理论工作者,还是对第一线的教师,都是应该有很大的启发的。

李海林

2010年4月20日

(李海林教授系全国著名语文教育专家,上海市浦东新区洋泾高级中学校长)

<b>第一章 生活化语文教学的理念——语文教学回归“生活世界”</b>	
的本真 .....	1
第一节 语文教学回归“生活世界”的意指 .....	1
第二节 语文学科的性质为教学生活化奠定了理论基础 .....	6
第三节 语文学习规律为教学生活化提供了实践依据 .....	14
<b>第二章 生活化语文教学的核心(一)——智性思维与德化体验</b>	
.....	22
第一节 以整体思维与辩证思维守望生命 .....	22
第二节 以类比思维与批判性思维感受生活 .....	29
第三节 爱的诗意与情的世俗的错杂 .....	35
第四节 主观幸福感与社会责任感的两难 .....	44
<b>第三章 生活化语文教学的核心(二)——审美蕴含与个性表达</b>	
.....	51
第一节 徜徉文学世界 涵咏生活之美 .....	51
第二节 透视现实社会 领悟生活之真 .....	57
第三节 生活语言与文本言语 .....	64
第四节 生活个性与个性表达 .....	70
<b>第四章 生活化语文阅读教学的课堂形态(一)——文本阅读的活动化</b>	
.....	77
第一节 师生活活动中的预设与生成 .....	77
第二节 生本活动中的尊重与建构 .....	84
第三节 生生活活动中的共享与提高 .....	90
第四节 己我活动中的求真与向善 .....	97



<b>第五章 生活化语文阅读教学的课堂形态(二)——综合性学习的</b>	
活动化 .....	104
第一节 关注社会事件 品味文化取向 .....	104
第二节 审视文化现象 感受生存状态 .....	111
第三节 注重经典赏析 提升文化底蕴 .....	118
第四节 关注语言发展 把握时代脉络 .....	126
<b>第六章 生活化语文阅读教学的课堂实践——生活味与语文味的</b>	
生态课堂 .....	134
第一节 创设生活情景 再现艺术魅力 .....	134
第二节 引入生活事件 理解文本内涵 .....	140
第三节 利用生活经验 提高思辨能力 .....	145
<b>后记 .....</b>	<b>152</b>



## 第一章 生活化语文教学的理念

### ——语文教学回归“生活世界”的本真

#### 第一节 语文教学回归“生活世界”的意指

理解语文教学回归“生活世界”的含义,首先要理解“生活世界”的含义。在当代哲学中对“生活世界”及与此相关概念进行阐述并讨论的主要思想家有胡塞尔、哈贝马斯和海德格尔等。

在胡塞尔的哲学概念中,与“生活世界”同义的还有“周围世界”和“生活周围世界”,它们所表达的都是与直观视域有关的空间、时间上的形成过程,主要有四个方面的含义:第一,“生活世界”是一个非课题性的世界。现实世界是一个毋庸置疑的、不言自明的前提。用胡塞尔的话来说,即是“‘生活世界’始终在先被给予的,始终在先存在着的有效世界,但这种有效不是出于某个意图、某个课题,不是根据某个普遍的目的,每个目的都以生活世界为前提”。所以,对“生活世界”的认识就如同人们对空气的认识一样,无法离开但又并不是时时都想着,我们不应该把它看作是一个问题,也不应该把它当作一个课题来探讨。第二,“生活世界”是一个奠基性的世界。与“生活世界”的自然态度相对的是客观科学态度和哲学反思态度,后两种态度都是将现实世界作为课题来探讨的。而在胡塞尔的眼中,由“生活世界”引发的回溯具有三个功能,其主要的功能就是把科学奠基于“生活世界”之中,从而克服客观主义和自然科学的无根基性和意义上的空乏。胡塞尔认为,真正的科学精神就是一方面寻求一个真正原初的基础和地基,另一方面反对任何独断的绝对化,时刻保持一种谦逊的反思精神。第三,“生活世界”是一个主观、相对的世界。“生活世界”随个体主观视域的运动而发生变化,因为每个人所面对的“生活世界”是各不相同的,所以“生活世界”的真理是相对于每个个体而言的真理。第四,“生活世界”是一个直观的世界。

哈贝马斯哲学中的“生活世界”主要是指一个交互主体性的世界,“是指交往行为者





具备的并处于其中的主体之间交往的前提性世界。”[孙振东,《学校知识性质与基础教育改革方向》教育学报,2006(2)]哈贝马斯从社会、交往、与人的关系出发,指出现代社会的科学与技术不仅使生产力对生产领域的统治坚不可破,同时也使意识形态实现对人的统治成为铁的事实。整个社会成为科技时代的社会,人也成为科技的奴隶。为此,哈贝马斯提出了“工具理性”与“交往理性”两个关键的概念,并指出现代社会的症结就在于“工具理性”已跨越了自身的“生产领域”而开始浸入到人们“交往理性”的日常生活领域。因此,人类必须张扬“交往理性”来解放自己,而“生活世界”则是“交往理性”的基础和发生作用的领域。

海格德尔的“生活世界”旨在通过对人的在世,特别是对人的“共在”的分析,揭露现代世界的异化状态。海德格尔认为“此在”的存在是“在世界之中的存在,它的存在状况中就有世界之为世界本身”。具体地说,海德格尔所讲的“在”就是我在,或者说就是我在世。不仅有我而且有世的整个“在”就是存在。海德格尔还把这个起存在作用的“在”称为“此在”,“此在”本质上也就是海德格尔本体论意义下的那个“共在”。在“共在”的生长活动中,作为那种在“共在”中整体分裂趋势最强烈的承担者,就是“此在”。也就是说,“此在”就是“共在”在当下自我确认中,分离倾向或趋势最强烈的这个关注点上的停留。“共在”在其生长活动中,总是会通过自我当下的生存状态确认时刻,把自己当下的状态确认为“此在”,因此,“此在”就是“共存”对自己的分裂状态关注和综合的一种生存方式。为此,“此在”总是承担着“共在”整体上最强烈的分裂趋势和压力,而又总是以消解这种趋势和压力为己任,并总能够在分裂处所立,及时地出现,又能在分裂趋势得到消解活动中全身而退。总之,海德格尔认为关注“此在”的日常共在的世界是主体间以自在、沉沦或异化的方式交往和生存的世界,他要突出展示的主题显然是“此在”日常共存的方式,即生存的特殊模式……

由此可见,“生活世界”主要是一个哲学概念,概括来说,有三层含义:一是“生活世界”与“日常生活”有差别,也有联系。日常生活是“生活世界”的一种重要的表述形式,包含在“生活世界”的概念之中。二是“生活世界”在本质上是指一个主观的世界,不同的“生活世界”实际上是不同时代、不同地域的“生活世界”的文化内涵的差异。三是“生活世界”表现出对生命价值、人生意义的现实关怀。现象学研究丛书的主编奥尔特曾说过:“生活世界”这一术语具有某种日常语言的词性,因此显得容易理解。但是,“生活世界”成为哲学中的“时髦用语”应归功于一位哲学家玄妙深思的思路,此人就是胡塞尔。“生活世界”在胡塞尔各种讨论的论证关系中是人类经验基地的名称,“生活”在他那里意味着一切可能的生活。[奥尔特《生活世界是不可避免的动想——胡塞尔的“生活世界”概念及其文化政治困境》,邓晓芒译,《世界哲学》1994,(5):63—68]奥尔特这一论述明确地昭示,虽然“生活世界”一词由于具有日常语言的词性,但从本质上来说,“生活世界”不能被“降级式”、“扭曲式”地诠释为日常“生活世界”。它意味着“一切可能的生活”,也就是说,它是一个多面性的世界,一个各种生活形式共在的世界。

当前,教学回归“生活世界”的主张已经成为我国教育界的一个热点话题并正在产生

着极大的影响。语文学科作为一门特殊的基础学科,在如何学习语言和正确运用语言,如何进行文学教育的过程中,更需要一种“大语文教育”的胸襟,把语文教学与生活结合在一起,把学生的语文学习与他们的学校生活、家庭生活和社会生活有机地结合在一起,让语文教学回归到真正的“生活世界”。但遗憾的是,从目前的研究情况来看,对“生活世界”的理解,生吞活剥的较多,真正从哲学领域的“生活世界”的角度把握语文教学与生活关系的较少。不管是从发表的一些文献中,还是在相关的学术研讨中,大谈西方哲学中“生活世界”的人较多,静下心来分析现实中的教学“生活世界”的人较少,许多大谈教学生活世界的人,还没有很好地深入过课堂生活,不熟悉课堂教学生活而从“形而上”去理解教学世界,足见学术上的官僚。同时较多富有课堂教学生活经验的一线语文教师又由于没有深入地研究哲学领域中的“生活世界”,把哲学领域中的“生活世界”与科学世界、教育世界等简单地划上等号,甚至,简单地把教学“回归生活世界”等同于回归经验性的“日常生活世界”。在这样的学术背景下,一些疑问不绝于耳:语文教学中文言阅读的分量是增加还是减少?当文化进入“视文化”时代之后,经典阅读是否还需要等。也就是说,学生在生活世界中用不上的东西是否还要去学习?学生所学的知识与学生的生活世界有一定的距离,是否违背了“教学回归生活世界”的基本理念?导致类似疑问产生的原因其根本就在于人们对生活世界与语文学习内容关系的模糊,对不同性质的学习内容与不同层面的“生活世界”之间关系把握得不够透彻。鉴于此,就很有必要把语文教学回归“生活世界”的指向作一深度的分析。

结合当前语文教学改革的理论与实践,语文教学回归“生活世界”的内容及意义,主要体现在以下几个方面:

一是要把语文教学活动的本身视为学生的一种生活方式。教学活动与日常生活活动显然有它们的不同,但是对于中学生来说,他们生活内容的主要方面就是学习,所以,学习已构成了中学生的主要生活方式,只不过这是一种较为特殊的生活方式。既然教学活动是学生的一种生活方式,那么就理应追寻其生命价值。但是在教学实践中,学校的教学活动仅仅被视为是一项“社会工作”,这项“社会工作”与其他的社会工作一样,管理者所关心的首先是它的“工作效率”,而不是教学对学生生命成长的作用和意义。以语文的课外阅读为例:有数据显示,在抽样调查的321名中学生里,从对我国四大古典文学名著的了解情况看,读过其中4本的占6%;读过其中3本的占11%;读过其中2本的占23%;读过其中1本的占41%;一本也没读的占19%。从对教育部指定中学生必读的30部中外文学名著的阅读量的看,结果只有5%的初中生和20%的高中生读过其中的5~10本,且这5~10本大多是中国的文学名著,外国的作品极少涉猎。56%的初中生和18%的高中生对这30部作品竟一本也没有读过。以上数据反映的是城市学生的课外阅读现状,实际上农村学校的情况更糟。应该承认,不管社会发展到何种程度,读书仍是人们最重要的学习方式。就语文教学来说,课外阅读量将直接决定一个学生的语文素养。但是在功利、浮躁以及应试文化的影响和干扰下,教材、教辅及快餐读物取代了经典阅读,读概念、读题目、读答案、读范文等这样机械的阅读方式主宰了阅读内容。所以,当这样的



一种读书活动构成了学生主要的语文学习方式时,就可想而知学生的整个生活内容和生活方式了。为此,提出语文教学回归“生活世界”的主张,正是为了改变这种错误对待教学生活的态度。就语文课外阅读指导而言,为了彻底改变当前经典阅读现状,必须拓宽思路,让经典阅读与生活接壤。比如,股票、期货对中学生来说是一个既熟悉而又陌生的概念,学生对此会有很多的想法,教师可顺势引导他们选读茅盾的《子夜》,看看吴荪甫当年是怎样在交易所里炒公债,一会儿“多头”,一会儿“空头”,最终将自己也炒了进去的过程,从中领悟这个人物形象的时代性。这样,就可以让学生从死读硬记的阅读方式中走出来,回到鲜活有趣的现实生活中,并在轻松愉悦的情景中体验经典的精神厚度和审美的冲击力,从而提高自己的语文素养。

把教学活动视为学生的生活方式还应包括必须归还的教师与学生专业“生活世界”之外的日常“生活世界”的时间与空间。在功利性的教学活动驱使下,一方面是教师夜以继日、年复一年的辛苦耕耘,他们作为正常人的衣食住行活动、交往活动已受到教育、教学生活的冲击;另一方面是学生失去了休息日,减少了睡眠、娱乐及体育活动时间。他们的日常生活时间绝大部分被教学活动时间所挤占。生活方式的单调、贫乏必将导致人的生命质量的下降,而过重的学业负担更会扭曲人的自然天性,造成人的内部分裂和片面发展。语文教学中的多读、多背、多写、多练固然不是一件坏事,但亦应该考虑它的合理性和针对性,不要让此成为一种人为的负担。为此,归还教师、学生日常生活世界的时间与空间就意味着归还教师与学生的原本应有的“生活世界”,教师与学生只有回归到原本应有的“生活世界”,才能获得丰富多彩的生活方式,才能体现自己真正的生命价值。

二是语文课堂教学要以人为本,要从知识世界的樊笼里走出来,回归到人的世界。知识世界是工具理性的世界,知识是人的产物,它是在主客体相互作用的基础上,通过人脑的反映活动而产生的。知识从来都不是人类社会生产活动的终极对象,人类社会绝非为知识而产生知识,知识产生的最终目的是服务于物质资料生产和精神文化的产生。一句话,它是为人的存在而服务的。但是,当知识的量在不断地增长的同时,人,尤其是未成年的学生就很容易成为知识承载的工具,这样,知识的存在就先于学生的存在,如果把握不好,课堂教学过程也极有可能成为一个教师与学生面对知识、传递知识与继承知识的过程;一个与生活世界隔绝的目标性、科学性、规范性、预设性、非交往性的过程;一个教师与学生为知识而生存的过程。比如,在语文课堂教学过程中,就会发现许多的问题:一是语文教材代替了语文课程的全部。教师把教材作为一种文本、一种凭借、一种手段,担当着教材的解读者和知识的传递者,无法将教材本身优美的语言、丰富的文化内涵等有机地建构成语文课程;二是语言内容淹没了语言形式。课堂教学不能落到实处。讲读课中,教师把主要的精力放在对文本意义的解读上,常常就文本的思想内容展开微言大义式的研讨,忽视了对人的言语活动的学习指导。三是选修教学必修化。许多学校教师有选教的权利,学生却没有选学的权利,选修的内容与必修的内容无大的区别,以致造成教的内容太多,教师无法完成教学任务,学生学得吃力,无力消化教学内容的现象。

人的世界首先是生命的世界、生活的世界。教师与学生作为活生生的人,是有情感、

有生命,并有他们独特的思想和生活体验的,不能因为知识的重要而被忽视。为此,在从知识世界向人的世界回归的过程中,首先要尊重学生的学习个性,还学生一个健康的学习过程。语文教学最本质的东西是什么?是学生与语文的内在交流,这种交流哲学家称之为“对话”,语言学家称之为“主语主体与言语作品之间的信息交换”,心理学家称之为“同化”和“顺应”。一堂语文课是否成功,主要是看学生与语文之间是否发生了这种内在的交流以及这种交流是否深刻、流畅、完整。每一个学生都有属于他自己的感觉世界和认知世界。在语文教学中往往越是不统一的越是有意义的,越是个性化的就越能说明学生与语文之间交流的融洽。学生在课堂里往往会有一种期待,他们期待着老师带给他们一个独特的世界,一个能有新发现、新体验的世界。

确实,课堂教学面对着的是活生生的人,从文化学的角度来看,它呈现的是以教师为代表的成人文化与以学生为代表的青少年文化之间的相互沟通、整合的形态;从心理学角度来看,又是教师与学生心理不断冲突、调适的过程。所以,课堂教学的出发点只能是把学生的发展放在核心的位置上,一切应学生而教,一切应情境而变,这样课堂教学才能迸发出勃勃的生机,才是真正回归到人的世界。

当然,语文教学回归人的世界并非回归到一个非科学的“生活世界”。一个人的语文素养的获得离不开语文知识的积累,机械的语言知识的训练固然有许多的弊端,但如果就此而否定语言知识的教学亦不足取。可想而知,如果缺少基本的语言知识,学生对语言只停留在感性认识的层面上,不能上升到理性认识的层面,那么,语言思维能力的培养就很难在语文课堂教学中形成。

三是语文教学必须联系日常生活和社会现实。长期以来的“应试教育”造成了学校教育的封闭性,使语文教学仅局限于课本知识,不关心课本以外的世界。对学生来说,读课本、背课文、做练习几乎成了他们生活的全部,缺乏与社会生活的必要联系。面对这样一种教学现状,有人提出新的教学体系应该突破课堂教学的框框,由课堂教学、课外活动和社会环境的交际活动三个层面组成。就语文教学来说,最有代表性的研究就是“大语文教育”观。“大语文教育”的主要教学思想是强调语文教育与社会生活结合,就是通过“一体两翼”的教学结构,以语文教学为轴心,向学生生活的多个领域拓展、延伸,把语文学习与他们的学校生活、家庭生活和社会生活有机地结合起来。这样一种教育思想无论在教育理念还是具体的操作上都有值得肯定的一面,特别是“第三课堂”概念的提出,更为语文教学如何回归“生活世界”起到引领的作用。“第三课堂”的具体教学内容为“社会生活和社会语言实践中的语文学习”,其中包括“日常听说交际活动中的语文学习和实践”、“日常的多种读写活动中的语文学习和实践”、“影视语文学习”等。这些语文学习活动的展开,对于提高学生的语文学习兴趣,并在生活实践中学习知识、培养能力、增长智慧无疑是有益的。

但是,语文教学毕竟又是一种学校教育的形式,它的前提是课堂,尽管课堂教学存在着诸多问题,但不可否认课堂教学仍然是语文学习的主要途径。为此,围绕语文课堂教学如何结合社会生活的问题,浙江师范大学教授王尚文先生在他的《语文教育学导论》



中,以专门的章节论述了语文教学的“生活化”的命题,提出了“生活化就是语文教学方法的一般原理”的思想。李海林教授在他的《言语教学论》中更对什么是生活化教学作了精辟的阐述,“生活化不同于把语文课堂搬到社会,也不同于在社会开辟‘第三课堂’,而是把生活中的某些要素‘引入’课堂,从而实现课堂内与课堂外的沟通,变课堂为言语交际的场景和处所。”比如教学《金岳霖先生》这篇文章,就可先从金岳霖先生的一幅画像与他的一张照片切入。这幅画像是教材中的插图,是丁聪先生的漫画,画中的金先生戴着一顶呢帽很有几分夸张的韵味。照片呢,是金先生“标准像”,西装革履,一副正人君子的派头。通过对这两幅画像的对照,引导学生进入文本阅读,其目的就是为了金岳霖先生从文本中走出来,回到现实生活中,与师生们一起谈笑,一起生活,从中让大家感受这位学贯中西、风度翩翩的哲学大师的风趣、率性和真诚。这样的教学,确能带动学生的阅读兴趣,提高教学效率。还有一些教师直接将社会生活即时发生的事件与课堂内的教学事件联系起来,从而赋予语文课堂教学以真实的社会生活环境。比如2001年,有位老师上裴多菲的《我愿意是急流》,他花了半堂课的时间与同学们一起讨论了这首诗的意义,然后再让同学们结合“9·11”事件,模仿这首诗的结构,写一首政治诗。因为上这堂课时,正好“9·11”事件发生后不久,学生对这一个社会事件也非常敏感,于是10分钟之后,一首首政治诗就出笼了。然后,老师叫同学们到讲台上来朗诵并评析自己和他人的习作,从同学们的朗诵、评析过程中,使我们既感受到了他们的政治立场,同时也感受到语文课堂的言语活动已不再是虚拟的活动,而是有着真实对象、真实目的和真实效果的现实言语的交际活动。

语文教学联系日常生活与现实社会也并非是非回归到经验性的日常“生活世界”。日常生活是一个主客未分的、非认识性的、最能体现世界之原始生活性的世界,也是一个自发的经验世界。在日常“生活世界”中,如果发生了某种意义上的学习,其学习方式也是直观的、体悟的。这种情景性的、操作性的知识和直观的、体悟的学习方式尽管有一定的价值,但它显然不可能构成科学的、系统的文化知识和形成有效的学习方式,为此,语文教学绝不能回到自发的经验性的“日常生活世界”。例如有些教师为了体现“生活性”的特点,完全放手,使课堂看起来活跃,实际是杂乱无章,像一个乱哄哄的“农贸市场”;有些教师为了培养学生学习生活的“创新性”、“自主性”,没有确定的标准答案,即使是学生回答的内容与教师的提问大相径庭,也不采取措施进行纠正,这些都足以暴露出我们对教学回归“生活世界”的内在意蕴的理解和把握的不准确。因此,语文教学回归“生活世界”中的“回归”本意应是“联系”,是指教学要联系生活实际,而非真的要回归到日常生活。

## 第二节 语文学科的性质为教学生活化奠定了理论基础

对于“语文是什么,什么是语文”的问题,历来众说纷纭,莫衷一是。也难怪,仅从字面拆解“语文”,就可以有多种理解,比如,语言+文字,语言+文章,语言+文学,语言+

文化等。那中学语文教学纲领性文件——《中学语文课程标准》又是如何解说语文性质的呢？通读课程标准之后，似乎更使人茫然：其一，语文“是最重要的交际工具”。由“语言是人们交换思想的工具”推理，这里的“语文”即语言；其二，语文“是人类文化的重要组成部分”。语文是文化当然没有错，但是历史、政治、地理学科就不是文化吗，没能界定出语文的特定性；其三，语文“是工具性与人文性的统一”。什么是人文？人文是指“人类社会的各种文化现象”，那么这个“统一”是否又意指语文是“语言+文化”的统一？正是由于课程标准对语文性质表述得含糊不清，导致了中小学语文教师对“语文是什么”、“什么是语文”等问题上看法不一致，从而也导致了教师在教学中的盲目性和随意性。

当然，在解答“语文是什么”这一问题上，有一些专家的观点还是很有说服力的。李海林先生以他的“言语教学论”为理论基础，从语文教材的原生价值与教学价值入手，提出了“言语智慧”的教学理论。他认为，文章一旦进入语文教材，它们的价值便发生了变化和增值，在原先的“所传播的信息”的价值之上又增加了“如何传播信息”的价值，这是其他课程所不具备的。在其他课程中，人们只需学习前者而无需学习后者；而在语文学科中，人们主要不是学习前者而是学习后者。拿《晋祠》一文的教学为例，如果从历史课的角度学习这篇文章，那只需掌握这篇文章所传播的信息，诸如，历史时间——哪个年代、哪一年建造的；历史沿革——从古到今有哪些变化；建筑文化特点——（圣母殿、盘龙雕柱、鱼沼飞梁）“三绝”等。但语文课不但要让学生了解教材中所传播的这些历史、文化知识，更重要的是还要学习文章是如何传播这些信息的。比如，我们既要了解圣母殿前有一棵周朝的“左扭柏”，还要学习作者是如何来描绘这棵“左扭柏”的。《晋祠》中的“左扭柏”之所以给我们留下深刻的印象，除了这棵树本身历史悠久、形状奇特之外，更主要的是因为作者超强的语言表现力：“树皮的纹理一齐向左边拧去……像地下旋起了一股烟，又似天上垂下了一根绳。”“旋起了一股烟”、“垂下了一根绳”，很生活化的两个比喻，根据生活经验，通过品味地下旋起的“烟”的形状，可以感知到树奇特的身姿；通过想象天上垂下的“绳”的质地，可以感受到树悠久的历史。从而能让我们从语言描述的角度，认识到“左扭柏”形状奇特、古朴苍劲的特征，这就是语文课与历史课最大的不同。所以，语文课必须从如何运用语言文字的角度，让学生学习怎样通过语言文字的表达技巧描述事物的特征。

李海林先生把这种“如何传达信息”的信息称为“言语智慧”。这种“言语智慧”是在一个言语行为中表现出来的创造性心智和自由精神。它的关键不在于“认识”信息，而在于如何处理信息。遗憾的是直到今天，我们大量的语文课还是把语文教材的原生价值当作它的教学价值，没能着眼于它是“如何传达信息”的，而仅着眼于它所传达的信息的本身，致使语文课失去了自己的学科本质。为此，在语文教学改革中，李海林先生强调要坚守言语教学，即“明确文章教育与文学教育两个阵地，都要从文化来立意；都以语言为基础；都作为言语来学”。（《语文课程与教学理论新探》，王荣生、李海林主编，上海教育出版社，2008年第10页）

王尚文先生对什么是语文的问题，亦有着自己独到的见解。他在《走进语文教学之



门》一文中指出：“中小学生必须在语文课程中既接受语言（母语，即汉语）教育又接受文学教育。什么是语文？‘语文’是汉语教育和文学教育的复合。”他的理由有以下几个方面：一是2003年教育部制订的《普通高中课程方案（实验）》指出，“高中课程设置了语言与文学、数学……等八个学习领域”，而与其中“语言与文学”这一学习领域相对应的科目是语文和外语，由此推出，语文课程肩负着语言（即汉语）教育和文学教育的任务，具有复合性的特征。二是他查阅1963年至2000年制订或修订的语文教学大纲，虽有十余次之多，但都无一例外地强调语文教育的任务是“正确理解和运用祖国的语言文字”，这是语文教学中的语言教育的独当之任。同时，作为一个中国公民，接受母语教育，这既是人之为人的生存需要，也是传承、弘扬民族精神的需要。三是他认为文学是人学，文学教育是美育的必由之路。它能使读者在文学作品的字里行间发现作者的生命体验，产生共鸣共感，由此而认识自己、理解他人，从而使美的更美、丑的更丑，最终使人的感情、精神提升到一个新的境界。正如王尚文先生自己所比喻的，“如果说‘忽视教育等于自杀’（钱学森语），那么忽视文学教育就等于摘除了青少年身上的‘通灵宝玉’。”（《语文教改的第三浪潮》，王尚文，广西师范大学出版社，1990年第81页）为此，王尚文先生认为从复合性的角度来审视什么是语文，至少可以解决语文为什么教和教什么的两大问题。

语文学科性质已经明晰。那么讨论语文学科性质与语文教学回归“生活世界”又有哪些本质上的联系呢？

要回答这个问题，先要理清教育与生活的关系。美国教育家杜威在《我的教育信条》中论述“什么是学校”时曾提出，“学校主要是一种社会组织。教育既然是一种社会过程，学校便是社会生活的一种形式。”“因此，教育是生活的过程，而不是将来生活的预备。”杜威认为，教育领域的许多失败是由于忽视了把学校作为社会生活的一种形式这个基本的原则。所以“学校必须呈现现实的生活——即对于儿童说来是真实而生气勃勃的生活，像他们在家、在运动场上所经历的生活那样。”（华东师范大学教育系、杭州大学教育系：《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》[C]，人民教育出版社，1987年）陶行知先生在杜威的“教育即生活”的理论基础上，又提出了“生活即教育”的教育思想，提出了“教、学、做合一”的教育思想。他认为教法必须适应学法，学法必须适应做法。反对教育与生活的脱离，理论与实际的脱离。这两位大家对“教育与生活”的关系的论述，更使我们得知，生活是教学的源泉，生活不仅为学生提供了建构新知识的基础，而且为学生的可持续发展提供了肥沃的土壤。从生活中吸取营养，开发和利用学生已有的生活经验，引导学生在真实的生活环境中学会生存和发展，这既是教学回归生活世界的必然，当然也是我们生活化语文课堂教学的必然追求。

让我们先从言语教学的角度看语文教学与生活世界的关系。应该承认，语文教学活动是以言语活动为主要活动方式的，但是任何言语活动都是在一定的环境中展开的，环境不仅为言语活动提供了时间与空间的各种条件，更为言语活动提供了背景意义。学生在言语活动的实践中，除了必须亲身参与并体验言语活动的过程之外，还必须有一个真实的言语实践的环境；没有真实的言语实践环境，就谈不上真实的言语交际活动。所以，

语文教学为了给言语活动提供一个真实的环境,就必须重新回归到社会生活中去,从生活的土壤中吸收言语学习的营养。电视剧《十天十夜》中,一位刑警队长的女儿在电话中反复问她的父亲“今天是星期几”。“今天是星期几”这句话本身的语言意义是无可置疑的,但是从问话人的特殊身份、特殊环境来分析,它的言语意义又是多变的。因为又到了一个周末的傍晚,这位刑警队长又要因工作原因而不能回家,与妻子离异的他又只得让年幼的女儿独自在家……在这特定情景之中的“今天是星期几”的问语,它的言语意义已并非只是一个时间上的概念,更包含着一种情感上的需求。如果我们脱离了这样的一种言语环境而单纯地去追寻“今天是星期几”的意思,那就无法完成真正意义上的言语学习。夏丏尊先生曾说过这样一段话:“‘赤’不单解作红色,‘夜’不单解作‘昼’的反面吧。‘田园’不单解作种菜的地方,‘春雨’不单解作春天的雨吧。见了‘新绿’两字,就会感到希望、自然的化身、少年的气概等说不尽的意趣,见了‘落叶’两字就会感到无常、寂寥等说不尽的意味。”(《叶圣陶语文教学论集》,教育科学出版社,1980年第267页)可见,语言的意义是需要特定的言语活动环境的,只有具备了大量的生活知识,积累丰富的生活经验,才能感知特定环境中的言语意义。

众所周知,语文教学是一种学校教育形式,它的前提是课堂。课堂是语文教学的主要形式,学生大量的言语实践活动只能是在课堂里进行。尽管“授受式课堂教学”模式存在着这样那样的问题,但是从目前教育发展的态势来看,无论是在东方还是在西方,课堂教学仍然是语言学习的主要途径,并在可以预见的将来这一情况也不会有多大改变。所以,如何克服课堂教学的局限,缩短课堂与社会生活的距离,变授受式课堂为交际型课堂,提高语文课堂学习效率,从而从根本上提高学生运用语言的能力。这应该是当前语文教学改革中比较切实可行且行之有效的一个举措。

那么,如何突破课堂教学的局限从而实现课堂内外的沟通呢?恰当引入生活事件,让生活事件为课堂教学活动创设言语实践的真实环境不失为一个良策。因为没有真实的言语环境,就不会有真正的言语实践活动,也就谈不上言语主体的言语累积。为此,语文教学回归“生活世界”的焦点就聚集在语文课堂教学如何营造言语环境的“真实化”问题之上了。

小丁同学出身于干部家庭,天资聪颖,学习成绩也挺好,可老师同学就是不太喜欢他。他平时总是带着几分既骄傲又得意的微笑,与人相处时总是以教训人的口气说话,似乎有一种高高在上的优越感,令人难以接受。而且稍有不和别人的时候,便会妒性大发,把别人贬得一文不值。有时候甚至还会采取一些不适当的手段来维护自己的自尊和虚荣。比如,有一次物理测验后,他知道自己错了两题,最多也只有70多分,这对在班上经常拿三四名的物理尖子来说,简直是不堪设想的事。为了不失自己的面子,他趁物理老师不在办公室,偷走并撕毁了自己的卷子。当老师对他进行批评教育时,他不光不认账,还粗暴地顶撞老师。

有三个女同学住一个宿舍,平时形影不离,关系非常密切。有一次,其中的两个女生结伴进市区购物,没有邀请小林。小林一个人孤单单的,既伤心又气恼。两个同伴回来





后,她的第一本能反应是假装不在乎,想把不满憋在心里。可她实在忍不住,还是脱口而出,把难受、气恼全都倒了出来。那两个同学不但没有笑话她,轻视她的小心眼儿,反倒明白了她们之间的友情对于小林是多么重要,赶忙向小林解释道歉。她们之间的心理距离反而缩短了。

这是在教学《论语·周而不比》时所引用的两则生活例子。学习《周而不比》之前,先让学生剖析这两则生活事例,然后再结合孔子的观点论事议人。由于给学生提供了一个真实的言语交际情境,大家都觉得有话可说,学习兴趣高,课堂教学气氛也非常活跃,结果这堂课上得有声有色。比如,有一位同学针对小丁的案例,结合“忠告而善道之,不可则止,毋自辱焉”这一观点,谈自己的看法。他说,“规过劝善”是朋友的职责,如果他是小丁的朋友,他一定会指出小丁的缺点的。但如果小丁不能接受自己的意见,那也就适可而止了,以后朋友还是朋友。因为朋友相处之道的关键,在于既能适当提醒以尽到朋友职责,又能把握好方式方法而和谐相处。在分析小林的这个案例时,大家的发言更加踊跃。有位同学用孔子的“以文会友,以友辅仁”的观点,谈自己的体会。她说,同学之间交往的原则,主要是促进学习上的互相进步、生活上的互相帮助和思想觉悟上的共同提高。正像孔子所说的,通过朋友之间的交往来辅助仁德的培养。但是小林她们三人平时形影不离、亲密无间,这种友谊并没有体现在共同进步上。进市区购物没有邀请小林,小林就会感到伤心、孤单、气恼,这说明她们的友谊基础是“群居终日,言不及义,好行小慧”,这样的友谊发展下去是“难矣哉”。有位同学说,孔子曰“朋友数,斯疏矣”。朋友之间如果相交无度,其结果就会遭到疏远。他以“刺猬取暖”为例,说明朋友之间要有一定的距离,既希望能用对方的体温来温暖自己,又要防备彼此间靠得太近而产生的某种伤害。还有位同学从交友要有宽容之心的角度,谈了自己的想法。她认为,小林的两位同学做得很好,小林不分青红皂白向她们发牢骚,那两位同学不但没有轻视她的小心眼,反而向小林解释道歉,正像孔子所说的“躬自厚而薄责于人,则远怨矣。”对自己要求严格,而对别人的过错宽容,这样就会很好地和同学、朋友相处了。

尽管这节课在某些方面还有失偏颇,但从总体上来看还是有很多值得肯定的地方。其一是活化了《论语》教学,实现了《论语》选修的教学目的。如果按照传统的串讲法来教学《论语·周而不比》,也许对文言字词的落实及语句的理解比较到位,但是如果要把《论语》的语言演化为现代生活的语言,把《论语》的思想如此通俗地让人领会于心,这恐怕是传统串讲法所无法胜任的,而这恰恰是《论语》选读进入中学语文选修课堂的教学初衷。《论语》无疑是深邃可敬的,但中学课堂上的《论语(选读)》又必须是通俗易懂的。正如于丹老师所说的那样,“真正的文化经典,都是那种可以无比深刻,但也可以无比简单的东西。”所以,这节课的最大的价值就在于能够高屋建瓴、深入浅出,跳出《论语》学《论语》,跳出文言文学文言,跳出生活学生活,把《论语》中的一些人生哲理寄寓在普通的生活案例之中,让人感知、让人体验。在感知与体验的同时,启发学生用现代生活化的词汇去诠释古代的文言字词,不仅贴近了社会、贴近了生活,更是对古代经典的一种敬而近之,完成了把古代经典邀下神坛,与现代生活相融合的过程。