

语|文|教|育|新|论|丛|书



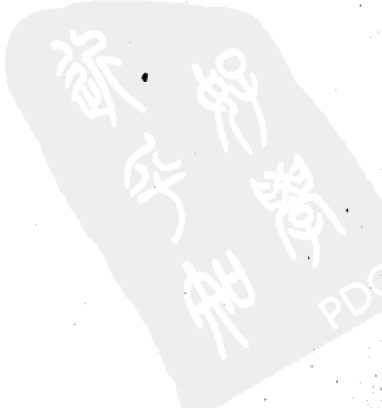
言 语 教 学 论



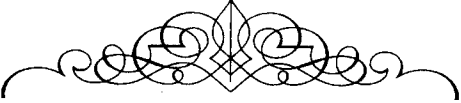
(第二版)

李海林 著

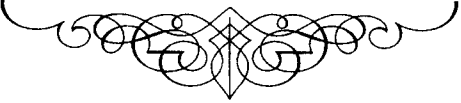
上海教育出版社



语 | 文 | 教 | 育 | 新 | 论 | 丛 | 书



言 语 教 学 论



(第二版)

李海林 著

上 海 教 育 出 版 社

图书在版编目(CIP)数据

言语教学论 / 李海林著. —2版. —上海: 上海教育出版社, 2006. 3

(语文教育新论丛书)

ISBN 7-5320-6669-X

I. 言... II. 李... III. 语文—教育学 IV. H09

中国版本图书馆CIP数据核字(2006)第022834号

语文教育新论

言语教学论(第二版)

李海林 著

上海世纪出版股份有限公司出版发行
上海教育出版社

易文网: www.ewen.cc

(上海永福路123号 邮编:200031)

各地新华书店经销 上海华成印刷装帧有限公司印刷

开本 787×1092 1/16 印张 33.5 插页 2 字数 426,000

2006年3月第2版 2006年3月第3次印刷

ISBN 7-5320-6669-X/G·6824 定价:48.00元

(如发生质量问题,读者可向工厂调换)



序 一

王荣生

在语文教育界产生很大影响的《言语教学论》要出第二版了，前些天李海林教授就跟我打招呼，说要为第二版写一个“序”，我很高兴地接领了这项任务，乘机又把他的名著重温了一遍。

《言语教学论》是我攻读博士期间重点研读的语文教育论著之一，收益颇丰，启示颇多，也心存一些疑问，一直希望能当面讨教。2002年的一天傍晚，好像天还比较冷，在宿舍接到了一个电话，说他是李海林，到上海出差，很忙，问我能不能到他住的宾馆去取一下他给我导师倪先生带的材料。我当然不敢耽搁，问明了住处，乖乖地去拜见这位语文教育研究专家。敲了门，喊了李先生，拿了东西。大概见我这个博士生的年龄明显比他大，似乎觉得让我马上颠来又即刻跑回有些不妥，于是客气地请我坐，于是我一副学生样地请教，于是他像答记者问那样说这个有点道理、那个可以考虑。我和李海林的第一次交往，就对这位出道很早的语文教育研究专家心怀钦佩，这份钦佩一直沿留至今，并转化为同道的友情。

2003年，我获得博士学位，回到原单位宁波大学工作，李海林也从岳阳调到了浙江师范大学，博士论文《语文科课程论基础》一出版，“在第一时间”我就邮寄给他，敬请批评指教。以后蒙王尚文先生抬举，聘请我为浙江师范大学语文教育研究中心研究员、教育硕士导师，我与海林的来往就较频繁了，有了电话联系，也多了当面交谈的机会。那年底，福建师范大学潘

新和教授主编高师的教材《新课程语文教学论》，约请我和李海林加盟，正好浙江师范大学举办语文教育研讨会，会毕我就与海林同路乘火车去厦门共议教材之事。一路火车，一路畅谈，从经历的研究，到今后的打算，我们有很多共识，也有了进一步合作的共谋。白天黑夜的谈，那种畅快劲，现在想起来还历历在目、声声在耳。

那次火车畅谈的有形结果，是合作编撰一套集资料性与研究性为一体的语文教育研究大系(1978~2005)。这事在2005年初正式启动，共6卷，由我任总主编，李海林教授负责主编其中的《理论卷》并参与其他各卷的工作。应该是在《言语教学论(第二版)》出书的同时，海林主编的《语文教育研究大系(1978~2005)·理论卷》也就要在上海教育出版社出版了。在数千篇论文中筛选出能够代表近20多年语文教育研究诸领域学术进展的力作并加以学理的评议，是一件浩繁的工作，既需要专家的眼力笔力，也需要赶活儿的精力和效率，海林在公事私事的百忙中，高质量地拿出了货色，在感激之余我对他工作的高效率佩服得不得了。

尤其令我佩服的是李海林教授的评课。今年暑假，我与海林一道到东北讲课，其中一个节目，先听当地教师的公开课，然后专家评课。语文公开课，问题多多，我是主张从教学内容角度观课评教的，尤其反对专注于教学方法的所谓精彩表演，当时那位教师上课，在我看来完全是邪门，也许根本就不知道自己在教什么。我心里直打鼓，这怎么评？观课评教，在我看来是一种教学研讨的活动，目的是谋求语文教学的改善。但在中小学，研讨的风气还不很正，评教往往会牵涉到评人，似乎一个优秀教师的课就不能批评，或者批评了一堂课就是对教师优秀的否决，因此所谓的公开课评教，尤其是所谓的专家评教，说得多是些官样话，所谓研讨多是自欺欺人。但在公开课场合研讨乃至直面批评一堂课，有时确实会对执教的教师造成伤害，我曾听了一堂课，教师整个儿在那边独自抒情，造作得很，举办者非要我来评评课，打太极拳的官话我不会、也不屑，就直说了，我以为上课不是这样的，教师的教学语言应该是使动的，要促动学生的语文实践，而不应该

一个人造作地抒情。这下祸闯大了，这是一个省级的中语会年会，会场就设在那堂课执教教师所在的学校，据说那天他们学校的领导和许多教师都在场，还有指导这节课的当地教研员。这些我都没有在意。后来听说那位执教的女教师当场就痛哭，后来是当地教研员给我黑脸看，后来是我一路道歉、道歉一路。

有了这个教训，当场评课我就发憊。我在《语文学习》杂志主持的“语文课程建设·案例”专栏，本来课例是应该评议的，而评议在我看来主要就是问题研讨——没有问题，研讨什么？试了一次^①，幸好那位教师开明，认识到我是“保护性批评”，还拿着那期杂志到处宣传；也幸好当地领导开明，对这位教师予以褒奖并重用。但这样的开明似乎很罕见。所以刊登的课例一般我就不敢评议了，除非是两种情况，一是事先征得执教教师的同意，二是名教师的课并讲明是研讨。当场评课我也是这两种情况。那天的公开课快结束时，我紧张地对海林说，你评我听。海林胸有成竹，上台，坐下，开讲。先评人，教师很优秀，一二三四；再评课，一二三四，高屋建瓴，三下五除二，清清爽爽，台下掌声一片。

审时度势，高屋建瓴，三下五除二，清清爽爽，是李海林教授的一贯作风，这也很鲜明地体现在他的《言语教学论》中。

二

在《语文科课程论基础》中，我这样评价1990年~2000年的语文教育研究：^②

本时期的语文教育研究，在研究方法上，与前几个时期有关联，但产生了实质性的变化。

在20世纪前50年，研究的主要方法是“依了个人的经验”“就事

① 王荣生《对两个课例的评议》，《语文学习》2004年第4期。

② 王荣生著《语文科课程论基础》，上海教育出版社2003年，第83—84页。

论事”(叶圣陶语)。尽管后人可以凭据其一系列的言论,从中概括出成系统的语文教育思想,比如叶圣陶语文教育思想,但这些思想在当时是以零散面目出现的。建国之后的前17年,实际上多为领导的指示,所谓“研究”往往是既定“道理”的抽象论证,这为第三时期教材形式的语文教育“研究”所继承。在第三时期,语文教育研究大规模地形成了由实践到理论的“摸索”方式,主要表现在“语文教学模式”的构造,但究其实,“理论”往往有外贴之嫌,所形成的也往往是存现于创建者本人的“教学流派”或“风格”。到了本时期,语文教育研究可以说获得了自觉。就目前的话题,这有两点标志:第一,形成了以演绎的方式来构想语文课程与教学改革方案的线路,着力处放在原创理论的打造,学术视野较为开阔,逻辑思辨力有明显的提升。第二,成系统、有规模的研究成为自觉地追求,逐步形成了多家语文课程与教学的学派理论。

李海林教授的《言语教学论》,堪称这一时期的扛鼎之作,“对语文教学的基本问题的哲学解答”成就了“关于语文教学的一种理论”^①,充分地显示了“逻辑的理论建构”的力量。

阅读《言语教学论》,我想最需关注的是它的研究方法。我很同意海林的见解:“要想真正实现对前人研究的超越,必须首先从研究方法上超越前人。”^②《言语教学论》的建设性观点,大致可以概括为以下6个公式:(1)语文=言语=运用语言的活动;(2)语文学=言语学科群=研究语言运用的学科;(3)语文教育=言语智慧教育=语感养成;(4)语文课程目的=语文能力=言语能力=语用能力=语感(自然言语实践+自觉言语实践);(5)语文教学内容=自觉言语实践=语意教学+语境教学+语体教学(诵读+言语审美鉴赏法);(6)语文教学方法=学生自觉言语实践活动=积淀(生活化)。上述一系列观点,各人可能有不同的看法,认同或者不喜欢,但如果

① 李海林著《言语教学论》,上海教育出版2000年,第1—2页。

② 李海林著《言语教学论》,上海教育出版2000年,第576页。

只停留在观点的共鸣或者拒斥上,那显然没有读懂《言语教学论》这本书。《言语教学论》的主要方法是“通过概念演绎系统建立理论命题”^①,如果逻辑自洽,那么它就是成立的,尽管你可能不赞成;如果逻辑上出现矛盾、疏漏,那么它就是不成立的,尽管你认同作者的观点。这同样也适用于该论著对流行理论所进行的批判。

就我个人的观感,在大的纲目上,《言语教学论》从概念到概念的演绎,连贯而自洽,因而上述一系列观点是成立的。但在有些细目上,或许有商榷的必要,比如关于“语文知识”和“分析”的问题。

我与海林先生第一次见面时所请教的就是这个问题,后来我把当时的认识写进了《语文科课程论基础》:^②

《言语教学论》的第七章讲“语文课的教学内容”(引者注:实为课程内容),李海林认为,除了“语意教学”、“语境教学”之外,语文课程与教学的重要内容之一还有“语体教学”。“语体教学”的重心是培养“语体感”(得体的),而把握语体有两种方式,其一是“不适用于语文教学”的“语体分析”,其二是“我觉得最有效的”“语体感(直觉性判断)”方法,具体说,一为“诵读法”,二为“言语审美鉴赏法(整体上把握)”,也就是“涵泳——体验”。姑且不论中国古代以及自现代以来对“读”的研究所积累的知识,单就后边的那种“涵泳——体验”,也不难看出其对知识的强势依赖。“言语审美鉴赏法”的样本,据介绍,是“新加坡国立大学朱纯深博士曾作为读者‘体验’过一次朱自清的《荷塘月色》”,不妨转引其中的一小片段(第437—438页):

第三段的话语意义(discourse meaning)有两层:首先在于它除了过渡的句11外,是文中直接宣泄胸臆的唯一成段文字;然而更重要的

① 李海林著《言语教学论》,上海教育出版2000年,第574页。

② 王荣生著《语文科课程论基础》,上海教育出版社2003年,第276—277页。

是,它建立了一个“反高潮”或“突降”的模式,这种模式犹如赋格曲的主题一样在接下去一些段落的关键部分多次重复和扩展(下略)。

在转引时所加的黑体,清楚地表明,朱纯深的这段“体验”,实实在在应归属于“分析”——运用凝聚为术语的知识为工作概念的分析;事实上,这段被指认为“体验”的文字,朱纯深的原文标题清楚地写着“从文体学和话语分析看《荷塘月色》的美学意义”。不难设想,如果没有这些加上了黑体的术语,“体验”恐怕是无从说起的;语文课程与教学,如果一定要培养学生像朱纯深那样的“体验”(或称“分析”),那么教师与学生掌握诸如“话语意义”、“反高潮”等等语文知识并有效地运用这些工作概念,是必要(而不充分的)的前提。从语文课程的观点看,听说读写能力的培养,首先是个知识的问题;合宜的能力要有适当的知识来构建。

现在看来,我的这段论述是不周全的。因为我做的是语文课程论的研究,着重考虑的是课程层面的问题、教师的问题,而对教学层面的问题、对学生的学没有深入地研究。“合宜的能力要有适当的知识来构建”,在语文课程的层面上,对教师来说,是适当的;但对学生来说,在语文教学的层面,恐怕要另当别论。刘大为教授正确地区分出了语文知识的三个系统——学生系统、教师系统、教学工具系统^①,受刘教授研究的启发,我初步辨析了三种“语文实践”:^②

教师状态	活 动 性 质	学生状态
语 感	带有自然学习性质的语文实践活动	语 感
语 识	在课程指引下的语文实践活动	语 感
语 识	语识转化为语感的语文实践活动	语识—语感

① 刘大为《语言知识、语言能力与语文教学》,上海《全球教育展望》2003年第9期,第20页。

② 王荣生著《新课标与“语文教学内容”》,广西教育出版社2004年,第37—41页。

也就是说,在教学的层面,未必要出现“话语意义”、“反高潮”这些术语,可以而且最好是教师心中有知识、口中无术语,完全有可能设计成“在课程指引下的语文实践活动”;即使在课堂上出现了这些术语,因其可能属于教学中师生交往话语的“教学工具系统”,学生往往只需了解它们的大致意思(所指),而不一定要进一步发展为“语识转化为语感的语文实践活动”。这样,在教学的层面,合宜的能力要有适当的知识来构建,便分化为两种情况,便要补充一句:合宜的能力(语感)要有明确指向的(在课程指引下的)语文实践活动来养成。

《言语教学论》当时的研究没能区分出语文课程层面与教学层面,因而也没有分辨语文课程内容与语文教学内容,论著中关于语意教学、语境教学、语体教学等“语文课的教学内容”,实际上论述的是语文课程内容,而所论述的“语文课的教学内容”,实际上就是语文知识。因而逻辑的结论,语文课程内容的主体是语文知识。海林所说的“自觉言语实践”,理应包含“在课程指引下的语文实践活动”和“语识转化为语感的语文实践活动”,即使对学生而言,至少在后一种情况,语文知识也是相应语文能力(语感)形成的必要前提。何况具备“最低量”的语文知识,包括一些纳入语文课程的语言知识、文章知识、文学知识,不但是语文课堂教学中师生正常交往所必需,也是受过正规语文教育的现代学生“语文素养”的题中应有之意。

语文课程的目标是语感养成,语文课程内容的主体是语文知识,语文教学的主要途径是语文实践——“在课程指引下的语文实践活动”和“语识转化为语感的语文实践活动”。我想,海林也会同意这样的结论。也就是说,在语文课程与教学的研究中,语文知识(语识)与语感不仅仅是平行的对立概念,而主要是不同层面的关联概念:当我们强调语文知识时,关注的是语文课程内容建设;当我们强调语感时,关注的是语文课程目标的达成。两者的关联,通过语文实践,海林称之为“自觉言语实践”;有形的载体,是语文教材,是语文教师组织的课堂教学活动。

三

语文课程与教学的研究,主要有5个领域(层面):(1)语文课程目标层面——培养什么能力(语感)的研究;(2)语文课程层面——养成某种能力(语感)应该教什么的研究;(3)语文教材层面——课程内容如何呈现的编写策略研究;(4)语文教学层面——在课堂教学中如何适应具体学情的具体学生选择适宜的教学内容并加以有效呈现的研究;(5)语文教学评价层面——检测目标有无达成或达成的程度的研究。《言语教学论》在上述5个领域(层面)均有系统而独到的研究,其核心观点,就是上面所概括的6个公式。然而,言语教学论的研究,我以为还有很大的拓展空间。

这也要从研究方法说起。据说有研究生比较了我和李海林教授在研究方法上的不同:王荣生的研究,是先找到一亩三分地,然后做细细的经营;李海林的研究,是先在旷野中划出一片疆界,然后对圈来的地做条块的规划。这个比较,很形象,海林认可,我也有同感。

海林的研究,是哲学的、演绎的、思辨的,先上溯到一个元点,然后往下走,条分缕析,扩展为关于语文教学的理论体系。比如《言语教学论》,从“言语”出发,到语文(言语)的语言学分析、语用学阐释、心理学描述,提出语文(言语)学重建的主张;从对语文课程的价值意义考察,转化为言语智慧的心理描述,提出语文课一元化的教学目的论;从语文能力=言语能力=语用能力=语感(自然言语实践+自觉言语实践)的逻辑推论,确立“语意教学+语境教学+语体教学”的语文课的教学内容,进而连贯到语文教学的设计论,主张语文教学的“生活化”。

我所做的研究,倾向于实证,是归纳的、面对具体材料分析的,先找到一个问题的点,然后从下往上走,试图弄明是怎么回事,并提炼出具有一定概括性和解释力的理论。比如《语文科课程论基础》,我提出语文课程与教学目标的“层叠蕴涵分析框架”,在语文课程与教学目标中的潜层面,提炼出“教育政策”、“文化意识”、“课程取向”、“知识状况”四种成分;通过对中

外语文教材的比较研究,归纳出语文教学选文“定篇”、“例文”、“样本”、“用件”四种类型。

语文教育研究上述两种方法都需要,也各有利弊,海林与我曾多次就这个话题进行过交流。比如对潜层面的四种成分,我老实交代:“显然,四种成分并不是界限明朗而能截然分立的,它们之间也不是并列的平行关系。准确地讲,它们是同一个目标不同角度的观照而已。”^①对选文四种类型,刘大为教授、潘新和教授曾提出批评,因为“类型”不是按同一个标准划分的,有人也对“例文”和“样本”的分别提出质疑。与潜层面的四种成分一样,选文的四种类型,或者说四种功能,也不是逻辑的划分,而是我认为这样的区分对解决语文教材乃至语文教学的问题,有好处、有帮助,抱有一种实用的目的。最近我提出“从教学内容角度观课评教”^②,有人在网上与我商榷,说教学内容重要,方法也重要。我当然知道在语文教学实践中,教学方法和教学内容一体两面,很重要,但我以为,针对当前语文课堂教学的严重问题,侧重强调语文教学内容,以致暂时撇开教学方法,有益处,纠偏的作用可能较为显著,与选文四种类型一样,所提出的从教学内容角度观课评教的9级累进标准,显然也不是逻辑的划分。这样,我所做的研究,在理论的自洽上、在系统性上就可能出现問題。

海林的研究,更关注从总体上、根本上解决问题,研究相对宏观,抽象程度也较高,如果逻辑自洽,所得出的结论便具有“真理”的价值,适用面较普遍,因而对语文教育的指导意义就更大。如果海林同意我所做的修正,“语文课程的目标是语感养成,语文课程内容的主体是语文知识,语文教学的主要途径是语文实践”,我想就是我们现在对语文课程的正确认识。

问题是,我们同意这一认识,接下来呢?

在评议我国语文教育研究所热中的“性质”问题时,我指出:我国的语

① 王荣生著《语文科课程论基础》,上海教育出版社2003年,第120页。

② 王荣生《从教学内容角度观课评教》,《语文学习》2005年第5期、第6期。

文教育研究,“本质上是适应社会变革、回应社会思潮,在既定的历史条件和学术背景下,对语文课程与教学‘应该如何’的意见和方案构想”^①。为改革的意见和方案的正当性进行辩护,必然要深入到语文课程取向这一价值领域,从这个意义上讲,“语文科应该是什么”或“不应该是什”,确乎不容回避。但是,过去乃至现在的一些语文教育研究有一个误区,以为方案的可行性无须证明,课程取向正当性的论辩代替了课程方案可行性的验证。真实的情况,往往是没有方案,因为语文教育的问题,被认为“首先是观念的改变”,观念改变了,然后再慢慢想方案不迟,或者靠人们“在实践中摸索”。在《语文科课程论基础》,我这样评议包括《言语教学论》在内的1990年—2000年的语文教育研究:“目前我们所看到的方案均过于简陋粗略,其可行性存有很大的疑惑。换句话说,从语文课程内容切入的改革语文课程与教学的努力,至今尚未收获建设性的成果。”^②

李海林教授的《言语教学论》,是一种哲学的研究,价值的研究,在当时的情境下还担负着批判流行理论的重任,对这本著作强求其方案的设计,显然是不公道的。在旷野中划出一片疆界,并且对圈来的地做了条块的规划,这需要很大的功力,也做出了历史性的贡献。

但是,不满足于仅仅是条块的规划,希望每块地里有真实的耕作,希望有能见出红黄蓝白的具体收获,我想应该也是正当的。海林曾计划写一本“更具有操作性”的书,集中研究语感教学的实施,我一直期盼着能早日拜读海林的新著,期盼着言语教学论研究不断地往前推进。

2005年12月8日

① 王荣生著《语文科课程论基础》,上海教育出版社2003年,第48页。

② 王荣生著《语文科课程论基础》,上海教育出版社2003年,第87页。

序 二

韩 军

自语文成为一门独立的课程以来,人们对它的研究、思考就一天也没有停止过。语文教育教学,可算得上 20 世纪最热闹、争论最多的学术领域。以 1949 年为界,20 世纪上半叶,语文教育教学的讨论至少有四次,下半叶至少有三次。只说下半叶,就有 50 年代的文学、语言之争,60 年代的文道之争,90 年代的学科性质之争。迫近世纪末,又有社会各界、各大媒体,对语文教育教学热切关注、竞相评说。可以说,语文独立成为一门课程的近百年的历史,就是跟讨论、争鸣相伴始终的历史,平均每隔 10 多年就有一次。连圈外都有不少人研究它。因而,与其他学术领域相比,语文教育教学积存的研究文字可能最多。

然而语文教育教学存在的问题也不少。不但少慢差费问题几十年没有根本解决,一些理论问题也聚讼纷纭。“语文”二字的确切涵义是什么?语文课的性质是什么?语文课的目的、内容是什么?语文课是学语言的还是学言语的?语文工具论是对还是错?语文知识、思想教育、发展智力、审美教育在语文教育教学处于怎样的位置?语文、语文学科、语文课如何区分、关系如何?等等,这些,堪称“世纪性问题”,也可说是“世纪性困惑”。

我曾浏览过 80 年代以来的十几本语文教育教学专著,几千篇文章。它们或密或疏地都围绕这些问题进行阐述,并给出了答案。其中不乏精彩之论、新锐之言,也有开拓性之作。但总体而言,恕我直言,令人满意者不太多,多袭陈言,多承旧说,而以谨严的学理逻辑进行冷峻、严肃地质辨、推证,并全面系统地引入理论核心概念者太少。海林的这本《言语教学论》却

正是这样一本人们翘首已久的少见的学术著作。

它是我在语文教学领域读到的第一本学理推衍相当谨严,学术逻辑性相当强,充满思想睿智的语文教学论。它不袭陈言、不承旧说,对语文教育教学的“世纪性问题”给出了自己的解答。他给出的解答,可说是革命性的,请看这些题目:重建语文学、语文工具论批判(表述批判、理论批判、方法批判、实践批判)、语文课程研究方法的盲区、语文课的教学目的(理论的清算、语感目的论)等等。海林决非为标新而立异、为出新而推陈,实在是我们的陈言旧说中的盲区、悖谬太多了,在海林睿智的目光的观照下,这些盲区、悖谬显露无遗、格外刺目。咱们中国学人受系统、规范的学术训练、学术陶冶太少,所以在研究、思考中,往往长于感性短于理性、长于形象短于抽象、长于跳跃性灵感短于逻辑性推演。这是我们的特点,也是我们的缺陷。这一特点和缺陷在语文教育教学研究者群体上更为突出。这种状况下,产生、推衍出不少具有相当影响力的语文教育教学理论。这些理论中,有不少似是而非,往往经不起逻辑推敲、经不住冷峻的理论审视,貌似说理而实际不说理,但却被奉为主臬,尊为圣典,相当普遍地流行开来。比如,“语文学科具有工具性”、“工具性是语文学科的本质属性”、“语文学科具有工具性的特点”、“语文学科的基本属性是工具性”、“语文学科是具有工具性的学科”、“语文学科的工具性”、“语文是工具”、“语文课具有工具性”、“语文课是工具课”,这9种说法极常见,抬头不见低头见,常常碰眼就常常以之为真。海林在“语文工具论批判”一章中只用一个小节“表述批判:语词的迷雾与本体论迷失”,就指出了这些说法的悖谬。9种说法可概括成3个命题:A. 语文是工具;B. 语文学科是工具;C. 语文课是工具。A命题是概念混用。1. 语文不等于语言,说语言是工具,不等于也可以说语文是工具;2. 语文是语文教学的对象内容,“语文是工具”是对语文教学内容的命题,对语文教学内容的命题不等于对语文教学本身的命题。不能说关于“饭”的命题与关于“吃”的命题是一回事。B命题是超越上位概念的命题。如给“男人”下定义,其最低上位概念应是“人”而不能是超上位概念

的“动物”或“事物”，说“男人”是“动物”或“事物”其实并不错，但对揭示本质无用。“语文学科是工具”的毛病就在于没有确定它的最低上位概念。假如能说“语文学科是工具”，那么同样也可以说物理学、化学、数学、历史、外语等所有学科是工具。因此该命题实际成了一句没有提示内涵的废话。C命题是偷换概念与本体疏离。语文课是一个教学活动，工具是物品，说“语文课是工具”，这在逻辑上是不成立的，活动与物品根本不在一个领域和范畴内。如果说“男人是事物”只犯了上位概念过度的错误，那么“语文课”与“工具”则根本不存在上下位的概念关系；“男人是事物”只犯了一个“精确不精确”的错误，“语文课是工具”则犯了“是不是”的错误，这是概念方向上的错误。以上只是本书的一个小节，远不是最精彩的，但作者的睿智、深邃、严谨由此可见一斑。本书就由这样学理透辟、逻辑严密的28个小节构筑而成。

不知从何时起，“循规蹈矩”成了学界的一个贬义词，学术不讲规范、学理漠视规矩，以致有的学术园地任由无羁的野马和颐指气使的御马横行、践踏，使学园狼藉一片，目不忍睹。什么时候，学界才变得循规蹈矩一点、规范一点、洁净一点？这是我的愿望，相信也是大家的愿望。我想，海林这本书大概可做范本吧！

这本书是建立在“语文=言语”这个核心学术命题上的。它是对几十年“语文=语言”命题的一次历史性的突破。我以为，它的意义至少有三点：

1. 它可能引发语文教学内容、教学方法的根本性变革。正如本书所言：“任何时代，任何一种形态的语文教学，不管是否自觉，它都是建立在一定的语言学(广义)观念和理论基础之上的。抽象至教学目的、教学原则，具体至教学内容、教学方法，都由一定的语言学理论制约着，指导着。可以说，有什么样的语言观，就有什么样的语文教学观。”言语理论是近百年语言学史最重要的理论之一，但由于多种原因，一直没有把它作为核心理论概念，全面、完整、系统地引入语文教育教学。海林这本书做的

就是这个工作。因此,我觉得,这本书对语文教育教学的巨大意义、巨大作用,不容低估。

2. 它可能从根本上理清语文教学界一些纠缠不清的问题,如文道之争、工具性思想性之争。它彻底动摇了工具论的理论基础。

3. 它能够在理论上说明白,为什么语文教学几十年来高能耗、低效率、少慢差费,并引导人们对症下药。

最后,我也不能不扼要地指出来,我以为,母语教学,说到底,是一门植根于人的和民族的心性与精神的精神之学,是教育之学。母语教育根本上就是精神教育(不是思想教育,精神与思想是两个概念)。但按言语教学论的观点来看,母语教学只是一门心理之学,是教学而非教育。这无论从历史角度还是学理角度,都是不够深刻的。它可能为语文教育教学的纯应用性、纯技术性趋势,埋下历史与学理的伏笔。

1999年8月于清华园