

语境教学研究

YUJING JIAOXUE YANJIU

孔凡成 著



人 民 出 版 社

语境教学研究

YUJING JIAOXUE YANJIU

孔凡成著

 人 民 大 学 出 版 社

责任编辑:王 杰

装帧设计:张新勇

图书在版编目(CIP)数据

语境教学研究/孔凡成著. -北京:人民出版社,2009. 11

ISBN 978-7-01-008217-2

I. 语… II. 孔… III. 语文课-教学研究-中学 IV. G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 162042 号

语境教学研究

YUJING JIAOXUE YANJIU

孔凡成 著

人民出版社 出版发行

(100706 北京朝阳门内大街 166 号)

北京市文林印务有限公司印刷 新华书店经销

2009 年 11 月第 1 版 2009 年 11 月北京第 1 次印刷

开本:880 毫米×1230 毫米 1/32 印张:12.75

字数:329 千字 印数:0,001-3,000 册

ISBN 978-7-01-008217-2 定价:29.00 元

邮购地址 100706 北京朝阳门内大街 166 号

人民东方图书销售中心 电话 (010)65250042 65289539

目 录

第一章 语境教学研究的逻辑起点	1
一、语文	1
二、语文性质	8
三、语文能力	19
四、语文教学目标	25
五、语文教学	34
六、语境教学	39
第二章 语境教学观成立依据	45
一、教育学基础	45
二、语言学基础	51
三、心理学基础	55
第三章 古代语境教学观的萌芽	58
一、孔子:重视语境知识的教学与实践	58
二、孟子:利用语境学会缘文尚友	65
三、《礼记·学记》:在教学相长中据境善导	69
四、《红楼梦》:对语境评价现象的形象描绘	73
第四章 现代语境教学观的发展	79
一、叶圣陶:创设境遇是生活的需要	79
二、夏丏尊:没有背景的教育不能叫做教育	85
三、朱自清:写作要有切近的目标和假想的读者	89

第五章 当代语境教学观的深化	91
一、语境研究者对语境教学的研究	91
二、语文教学研究者对语境教学的研究	96
三、一线语文教师对语境教学实践的探索	106
四、《语文课程标准》中的语境教学思想	114
第六章 语境教学观的基本原理	119
一、语文教学要顺应语境发展	119
二、语境教学目标	125
三、语境教学特点	127
四、语境教学原则	132
五、语境教学途径	148
六、语境教学程序	155
第七章 语境教学内容	157
一、语境知识编入教材依据	157
二、语境理论研究成果概述	160
三、语文课程中的语境知识	165
第八章 上下文教学法	167
一、上下文教学法运用依据	167
二、上下文教学法运用范围	170
三、上下文教学法实施策略	172
四、上下文教学法实施意义	178
第九章 情景语境教学法	182
一、明确课堂交际目标	182
二、把握课堂交际话题	188
三、了解课堂交际对象	191
四、确立课堂交际关系	193

五、顺应课堂交际时间	197
六、把握课堂交际空间	199
七、揣摩课堂交际氛围	203
八、利用课堂附着符号束	205
九、情景语境教学法的运用要求	212
第十章 社会文化语境教学法	215
一、顺应民族文化传统	216
二、遵循汉语文化规律	221
三、社会文化语境教学法的基本做法	225
四、社会文化语境教学法的运用要求	232
第十一章 认知语境教学法	235
一、运用认知语境教学法的理论依据	235
二、认知语境教学法的基本做法	237
三、认知语境教学法的运用要求	241
第十二章 虚拟语境教学法	246
一、基本内涵与实施依据	246
二、虚拟语境教学法的基本做法	249
三、虚拟语境教学法的运用要求	259
第十三章 语境教学法的运用	262
一、识字教学	262
二、阅读教学	266
三、写作教学	274
四、语文知识教学	281
五、口语交际教学	286
第十四章 语境学习法	291
一、语境学习法的运用范围	291

二、语境学习法的操作指导·····	299
三、语境学习法的掌握·····	302
四、语境教学视野下的训练设计问题·····	304
第十五章 语境评价法 ·····	310
一、语境评价成立依据·····	311
二、语境评价基本特点·····	313
三、语文考试评价语境化·····	316
四、作文评语写作语境化·····	328
五、课堂学业评价语境化·····	332
第十六章 语境备课法 ·····	342
一、语境备课法存在依据·····	342
二、语境备课法操作要求·····	345
三、语境备课法操作类型·····	349
第十七章 语境教学观的基本功能 ·····	359
一、纠偏功能·····	359
二、高效功能·····	363
三、解释功能·····	368
附录 语境教学案例 ·····	374
案例一:扣上下文,明从师理·····	374
案例二:在虚拟语境中引领朗读·····	379
案例三:让读写结合充满语境意识·····	383
案例四:让汉语规律在教学中具象化·····	390

第一章 语境教学研究的逻辑起点

在语文教育研究领域,一些术语的概念和外延尚未取得共识。如语文、语文性质、语文能力、语文教学、语文教学目标、语境教学等等,都还存在着一定的误读。这既影响到语文教育研究的科学化程度,也影响到语文教学质量的提升,在一定程度上还使得语境教学观迟迟难以真正确立。因此,有必要对这些概念作进一步探讨。

一、语 文

确立科学的语文概念,对于确立科学的语文教育观有着非常重要的意义。追本溯源,不同的语文教育观大都与对语文概念的不同理解有关。如当前较为流行的文学教育观和言语教育观,就与把“语文”解释为语言文学和言语有关。可以说,有什么样的语文概念观,就有什么样的语文教育观。

(一) 依据

正确的语文概念只能有一个。但在目前,却众说纷纭,莫衷一是。造成这一现象的原因有:一是“语文”的构词方式为各种阐释提供了不二法门,提供了可以任意言说的张力。作为一个并列式合成词,“文”有多种理解,如文字、文学、文章、文化等,于是就有了语言文字、语言文学、语言文章、语言文化等等说法。可惜,这类说法大多

语
境
教
学
研
究

是望文生义,而且概念的外延不很周延。二是语文教育中存在的急功近利、头痛医头脚痛医脚的现象,为各种解释提供了口实。如语文教育中文学教育质量差就强调语文是语言文学,实用写作能力低就说语文是语言文章,文化底蕴低就认为语文是语言文化,文字功底差就释作语言文字,语法不通就释为语言等等,这种易走极端的操作方式,很容易为各种并不科学的“新”说法所利用。三是不顾原文,误释前人说法。叶圣陶先生关于语文的解释可以说最具权威性,研究者纷纷引用。可惜,大多是脱离语境,断章取义,致使语文概念问题始终得不到科学解决。这样,对语文概念的阐释就出现了“自语”现象,研究者只根据自己的认识好恶得出结论,出现了“公说公有理,婆说婆有理”的现象,令一线教师无所适从,大大影响了语文教学质量的提高。

要正确地把握“语文”概念,就必须历史地、完整地、发展地理解叶老的有关解释和说明。“语文”一词虽然早就出现在王森然、夏丏尊、鲁迅等先生的有关论述中,但作为课程名称却是叶老首创,而且叶老对于该词的含义在不同的场合也多次作了说明,这些说明前后又不太一致。所谓“历史地”,就是在理解叶老的论述时,要从“语文”一词的来龙去脉出发,看到其继承性的一面,而不是割裂历史,看不到“语文”与“国语”、“国文”的联系;所谓“完整地”,就是要从上下文入手,联系叶老关于“语文”一词解释的所有论述来全面理解,而不是只搜求个别词句,弃有关不利论述于不顾;所谓“发展地”,就是要以向前看的眼光,看到“语”和“文”两个语素内涵的不断变化,以现有的科学认识来看待这一问题,做到既尊重前人,又不曲解前人。

(二)读解

现在来看叶老的有关论述:

什么叫语文?平常说的话就叫口头语言,写在纸面上叫书

面语言。语就是口头语言,文就是书面语言,把口头语言和书面语言连在一起说就叫语文。这个名称是一九四九年下半年用起来的。解放以前,这个学科的名称,小学叫“国语”,中学叫“国文”,解放以后才统称“语文”。^①

当时小学的“国语”,中学的“国文”相当于现在的语文课。^②

“语文”一名,始用于1949年之中小学语文课本。当时想法,口头为语,笔下为文,合成一词,就称“语文”。自此推想,似以语言文章为较切。文谓文字,似指一个个字,不甚惬意。文谓文学,又不能包容文学以外的文章。^③

“语文”一名,始用于1949年华北人民政府教科书编审委员会选用中小学课本之时。前此中学称“国文”,小学称“国语”,至是乃统而一之。彼时同人之意,以为口头为“语”,书面为“文”,不可偏指,故合言之。^④

对叶老的这些论述,如果我们仅习惯于引用“把口头语言和书面语言连在一起说,就叫语文”或“口头为‘语’,书面为‘文’”来证明语文就是口头语言和书面语言,或进一步引申发挥为语文就是语言、语文就是言语,那显然是不恰当的,不够准确的,因为引用的仅是片言只语,没有把它放在具体的语境中,联系相关的论述来完整地加以理解。

我们在理解叶老的这些解释说明时,除了要看到叶老对“语”、“文”两语素作了重新界定外,还要看到叶老总是联系“语文”一词的来历,哪怕解释得再简单,也要顺提一下该词何时使用。这就提醒我们:“语文”一词并非空穴来风,凭空杜撰,它与先前“国语”、“国文”

① 叶圣陶:《叶圣陶教育文集》第3卷,人民教育出版社1994年版,第183页。

② 同上书,第200页。

③ 同上书,第477页。

④ 同上书,第506页。

有着千丝万缕的联系。因此,我们在理解该词时,也应沿波讨源,顺藤摸瓜。透过“统而一之”、“统称”、“故合言之”、“相当于”等词句,很明显,“语文”来源于“国语”和“国文”,实际上包含着此前小学的“国语”和中学的“国文”,是“国语”和“国文”的统称。如果我们抽出共同语素“国”,语文实质上是“祖国语文”的简称。

当然,我们说语文是“国语”和“国文”的统称,并不是说语文是“国语”和“国文”的简单相加,而是从语文和“国语”、“国文”紧密联系的角度,建立在“语”和“文”两个语素的含义已发生变化的基础上谈的。换句话说,如果“国语”和“国文”中的“语”和“文”含义不变,语文只能约等于“国语”和“国文”之和,叶老说的“相当于”就是这个意思。用公式表示为:

语文 = 国语 + 国文 = 祖国语体文 + 祖国文言文 = 祖国书面语

这就是1949年以来一部分人只重视书面语训练、不重视口语训练的根源之一。这显然不是叶老的本意。

只有当“国语”和“国文”中的“语”和“文”释为口头语言和书面语言时,语文才是真正意义上的“国语”和“国文”的统称。此时用公式表示为:

语文 = 国语 + 国文 = 祖国口头语言 + 祖国书面语言 = 祖国的口头语言和书面语言

这才是叶老的立意本旨。

但是,且慢!有人说:不对!语文不是“国语”和“国文”的统称!因为叶老还说过“‘语文’这个名称并不是把过去的‘国语’和‘国文’合并起来”。是的,叶老是在小学语文教学研究会成立大会发言中说过这句话。不过,叶老所说的不只这一句话,本意也不是要否定语文和国语、国文之间的联系。叶老是这样说的:

“语文”作为学校功课的名称,是一九四九年开始的。解放以前,这门功课在小学叫“国语”,在中学叫“国文”。为什么有这个区别?因为在小学的课文全都是语体文,到了中学,语体文

逐步减少,文言文逐步加多,直到把语体文彻底挤掉。可见小学“国语”的“语”是从“语体文”取来的,中学“国文”的“文”是从“文言文”取来的。

一九四九年改用“语文”这个名称,因为这门功课是学习运用语言的本领的。既然是运用语言的本领的,为什么不叫“语言”呢?口头说的是“语”,笔下写的是“文”,二者手段不同,其实是一回事。功课不叫“语言”而叫“语文”,表明口头语言和书面语言都要在这门功课里学习的意思。“语文”这个名称并不是把过去的“国语”和“国文”合并起来,也不是“语”指语言,“文”指文学(虽然教材里有不少文学作品)。^①

这里所说的“‘语文’这个名称并不是把过去的‘国语’和‘国文’合并起来”与叶老所说的“国语”和“国文”“至是乃统而一之”、“相当于现在的语文课”、“统称‘语文’”等说法看似矛盾,实则并不矛盾。所谓“解放以前,这门功课在小学叫‘国语’,在中学叫‘国文’”中的“这门功课”指的就是“语文”,足见它们前后相承,联系密切。但是毕竟有所区别:新中国成立前的“国语”、“国文”重在书面语训练,新中国成立后的“语文”不仅重视书面语,而且重视口头语,听、说、读、写都很重视,这就否定了那种企图借“语文”和“国语”“国文”之间的密切关系来证明可以不重视口头言语训练的倾向。所以,正如上文指出的那样,语文是“国语”和“国文”的统称,并非将两者简单相加,“相当于”并非“等于”。可见前后说法并不矛盾,只不过论述的侧重点各有不同而已。这里所引的侧重区别,重在求异;前文所引的侧重联系,重在求同。如此,叶老既看到了联系又看到了区别,从而辩证地、完整地论述了语文内涵的变迁和发展。

因此,在“语”、“文”语义已经变化了的基础上,“语文”就是“国语”和“国文”的统称,是“祖国语文”的简称,意指祖国的口头语言和

^① 叶圣陶:《叶圣陶教育文集》第3卷,人民教育出版社1994年版,第217页。

书面语言。

其实,早在20世纪20、30年代,人们曾将国文和国语合称为“国语文”,只是因为这种称呼不太符合口语习惯,后来逐步简称为“语文”罢了。“语文”一词出现于五四以后。1923年,穆济波在《中等教育》第二卷第五期发表了《中学校国文教学问题》,就已经提到“语文”^①一词,意指口头言语和书面言语。30年代中期,针对一些人提倡复兴文言、反对白话的主张,上海文化界人士,陈望道、胡愈之、夏丏尊、傅东华、乐嗣炳、叶圣陶、黎锦熙、马宗融、陈子展、曹聚仁、王人路、黎列文等人聚会,决定使用“大众语”一词,发动“大众语”运动,反对文言复古。陈望道、胡愈之、叶圣陶等人在讨论文章中使用了“语文”、“大众语文”、“大众语文学”等词,所谓“大众语文”,陈望道认为,指“大众说得、听得懂、写得顺手、看得明白”^②,陶行知认为是“大众高兴说、高兴听、高兴写、高兴看的语言文字”^③,他们的解释实与穆济波的理解是同样的意思。可见,尽管语文作为课程名称,始于1949年;作为教材名称,始于1950年,但其本义指中国的口头语言和书面语言一直未变。

需要指明的是,“口头语言”和“书面语言”并非从语言分类的角度来对语言进行科学划分,而是从语言运用的角度,着眼于言语作品的不同形态所作的划分。指出这一点并非要苛求叶老等人。因为在当时,人们将“语言”和“言语”混用的现象十分普遍,而在今天,根据语言学理论,“语言”和“言语”含义绝不相同。为避免因二者混用而导致语文教育观出现歧见,有必要明确指出:叶老所说的口头语言和

① 穆济波:《中学校国文教学问题》,转引自顾黄初、李杏保《二十世纪前期中国语文教育论集》,四川教育出版社1991年版,第260页。

② 陈望道:《关于大众语文学的建设》,转引自宣浩平编《大众语文论战》,上海启智书局1935年版,第61页。

③ 陶行知:《大众语文运动之路》,转引自宣浩平编《大众语文论战》,上海启智书局1935年版,第191页。

书面语言就是指口头言语和书面言语,合起来就是言语。至此,我们说,语文本意就是祖国的口头言语和书面言语,简言之,就是祖国言语,即中国言语。

作为一门课程,它主要是以具体的选文为载体,通过具体的作品来使学生掌握中国言语规律,习得语文能力,提高语文素质,并以其内在的人文精神来涵养、濡染学生的心灵。因此,它是一门人文性很强的课程。

据此,语文就是中国言语,就是指导人们掌握和运用中国言语的一门具有浓郁的人文色彩的母语教育课程。

(三)意义

1. 语文既然是中国言语,那么语文教育就必须根据中国言语的特征,按照中国言语的习得规律来开展教学。一方面,要继承中国言语教育的优良传统,充分挖掘两千多年来中国言语教育的丰厚宝藏;另一方面,在借鉴国外言语教育优秀经验时,要避免生硬模仿国外,以国外的言语教育规律简单地代替我国的言语教育规律。

2. 有利于克服已有说法中的一些偏颇不当之处,改变教学中出现的一些不当做法。已有的关于语文的说法和做法大都存在着一定的片面性。如认为语文是语言文学,无疑会使人更加重视文学教育,但有可能忽视文章教育;认为语文是语言文章,则有可能把文学作品当做一般文章来处理,降低文学教育的品位;把语文释为言语,外延又太大,似乎还包括其他国家的言语。而新的概念强调语文就是祖国言语,涵容了祖国口头言语和书面言语的方方面面,有可能避免走极端,使语文教育真正回到祖国言语教育上来,学生的听、说、读、写真正得到全面训练。

3. 有利于确立大语文教育观。语文是中国言语就意味着,在中国,时时有语文,处处是语文。语文教育必须在开放的、动态的社会环境里进行,必须联系生活实际,扩大语文教学的时空范围,使学校

语文教育、家庭语文教育和社会语文教育形成一个有机的整体。

4. 有利于确立人文教育观。中国言语跳动着中华民族的灵魂,语文教育富有浓郁的人文情怀。这使语文教育在内容、方法和目标上必然要体现出一定的人文精神,如内容上重视中国言语的文化熏陶;方法上强调学生的自主性、独立性和创造性,重视感悟、联想和想象;师生关系上强调相互合作,相互尊重;教学目标上也更重视通过语文能力的达成,来实现健全人格、发展个性这一终极教育目的。

5. 有利于进一步加强少数民族言语教育。毫无疑问,中国言语教育的核心是中华民族通用语——汉语教育。但是绝不能因此忽视少数民族的言语教育。因为中国言语还包含着祖国大家庭中各少数民族的言语,这些民族的言语是中国言语的有机组成部分。因此,倡导语文是中国言语就意味着必然要重视各民族言语教学,加强对各民族言语教育的研究,从而促进各民族和谐发展,共同进步,从根本上避免国外一些人无端指责我国只重汉语教育、不重视其他各民族言语教育的苗头。因此,那种认为语文教育仅仅是汉语教育的认识是不妥当的。

当然,说语文是中国言语,并非要否定将语文阐释为语言文字、语言文章、语言文学、语言文化等说法的价值。事实上,它们在不同时期已经做出了不同的贡献,而且就是在我们将语文阐释成中国言语以后,也可以将这些解释合理继承下来。如将它们分别划入不同教学阶段,作为不同阶段的教学重点。在小学阶段,以语言文字为重点;在初中,以语言文章为重点;在高中,以语言文学为重点;在高校,以语言文化为重点。

二、语文性质

语文性质问题的研究由来已久,至今尚未得出一个众所公认的

结论。即便新课标作了硬性规定,认为“语文是最重要的交际工具,是人类文化的重要组成部分。工具性与人文性的统一,是语文课程的基本特点”^①,也并没有平息纷争。稍加分析就会发现,新课标只是杂糅了语文性质研究的有关成果,是对语文性质有关认识相妥协的产物。“语文是最重要的交际工具”看似是对语文本质属性的说明,实际上是从功能角度对语文在交际工具中的地位的说明,有了定性,少了外延;语文“是人类文化的重要组成部分”只是说语文是文化的一部分,是文化的一种形态,具有文化的一般特点,可以从文化的角度来考察语文的方方面面。关于“工具性与人文性的统一”,《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》只是说“工具性与人文性的统一,是语文课程的基本特点”,并没有说“工具性与人文性的统一是语文性质”。而且,根据征求到的对语文新课标的意见表明,人们对目前的表述也是不尽满意的。汇总报告说:“山东、天津、湖南、四川、贵州五省提出,课标前言中关于课程性质的表述太笼统,稍嫌繁难,建议阐述得更具体明确。浙江、安徽、福建、河北四省则建议在工具性和人文性的如何统一上描述得更具体一些。湖南、重庆两省市认为标准强调语文的人文性的同时,对语文的工具性体现不够。北京则建议加强对科学素养的强调,因为它显得弱了一些。吉林认为语文课程的定位缺乏语文个性。辽宁则建议将语文课程性质表述为‘言语性’。广西认为用‘工具性’来强调语文的‘交际性’是不恰当的,建议用‘交际性’代替‘工具性’。天津认为‘工具性与人文性的统一’只能说是语言文字的特点,而不是语文课程的特点。”^②再说,中小学各科教学都应该做到“工具性与人文性相统一”,也就是说,“工具性和人文性的统一”不是语文课程独有的特点,因而也就

① 中华人民共和国教育部:《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》,北京师范大学出版社2001年版,第1页。

② 语文课程标准研制组:《〈全日制义务教育语文课程标准(实验稿)〉修订建议汇总报告》,《语文建设》2003年第10期。

不能说是语文课程的性质。

因此,语文性质问题需要进一步研究。

(一) 语文性质争论中的几种态度

语文性质争论向来比较热烈。在争论中主要形成了以下三种态度:

1. “**骚扰说**”。据钱梦龙介绍:“人们谈论语文教学,多以标榜人文性为时尚,对工具性大多三缄其口;一些理论专家则试图以各种各样的‘性’取‘工具性’而代之,或补其不足,一时之间冒出许多‘性’来,诸如‘社会性’‘实践性’‘综合性’‘模糊性’‘文学性’‘语言性’‘言语性’等等,不一而足。……语文教师们面对一大堆的‘性’,戏称之为‘性骚扰’,大多不予理会,因此无论这‘性’那‘性’,对实际的语文教学都没有产生什么影响。”^①该说反映了人们对无原则、无依据、乱扣帽子的语文性质争论的不满情绪,特别是对“工具说”那种欲加之罪何患无辞的不良倾向的不满,反映了人们在没有太多的理据的情况下,居然能一口气提出那么多个关于语文性质的不同看法的厌倦。

2. “**搁置说**”。有人认为既然争论不出子丑寅卯来,还不如将语文性质问题搁置起来,集中精力去解决其他问题。确实,在无法分清哪一说法更有道理的时候,将争论搁置一边,未尝不是一个办法。可惜,搁置并不等于解决,而且每当语文教学出现问题的时候,人们总是回到元命题上来:语文究竟是什么?语文性质究竟是什么?又得争论一番。与其等到下一轮教改出现问题的时候再争论,何不现在就未雨绸缪?

3. **无价值说**。王荣生认为,语文性质问题“再争辩下去已经没

^① 钱梦龙:《语文教学,何必谈“性”》,《中学语文教学》2007年第7期。