

语文教学对话论

王尚文 主编

浙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

语文教学对话论 / 王尚文主编.—杭州:浙江教育出版社,2004.2

(语文课程改革理论探索书系)

ISBN 7-5338-5176-5

I. 语... II. 王... 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(2003)第 124148 号

Y uwen jiaoxue duihua lun

语文课程改革理论探索书系
语文教学对话论

王尚文 主编

出版发行 浙江教育出版社
(杭州市体育场路 347 号 邮编:310006)

印 刷 杭州富春印务有限公司

经 销 浙江省新华书店

开 本 850×1168 1 / 32

印 张 10.5

字 数 260000

插 页 2

版 次 2004 年 2 月第 1 版

印 次 2004 年 2 月第 1 次

书 号 ISBN 7-5338-5176-5 / G·5146

定 价 17.60 元

版权所有 翻印必究

教育的目的并非是告知后人存在什么或会存在什么,而是晓喻他们如何让精神充盈人生,如何与“你”相遇。

——马丁·布伯

编写者(按姓氏笔画为序):

丁姿平 王尚文 王若冰
孙碧云 余小平 吴叶江
陈珍芬 郑飞艺 俞学雷
章叶英 董文明 董汀丰

责任编辑: 郑广宣

封面设计: 李 珺



目 录

Y U W E N J I A O X U E D U I H U A L U N

语 文 教 学 对 话 论

绪论 对话:语文教学的新观念 / 1

第一章 语文生活与对话 / 10

- 一 语文生活的本质:以言语能力为表征的精神存在 / 10
- 二 语文生活的课堂教学形态:文本对话 / 11
- 三 语言生活的最高境界:人的诗意栖居 / 14

第二章 语文教育与对话 / 19

第一节 倾听:语文学习的精魂 / 19

- 一 倾听的涵义 / 23
- 二 言语声音是视域融合的最佳途径 / 28
 - (一) 声与气 / 30
 - (二) 声音与文字 / 49
- 三 倾听经验是语文对话的前理解 / 57
 - (一) 语感始于倾听 / 59
 - (二) 幼年倾听经验的价值 / 66

第二节 对话:回归语文教学本位 / 71

- 一 语文教学为什么必须回归感性 / 71
 - (一) 历史与现实的双重考察 / 71

- (二) 从“知识中心说”走向“语感中心说” / 76
 - (三) 语文教学必须回归到感性的言语形式 / 83
- 二 对话:回归感性的必然走向 / 92
 - (一) “对话”的含义 / 92
 - (二) 对话与语感提升 / 96
 - (三) 在对话中走进言语的感性世界 / 99
- 三 教学方法举隅 / 110
 - (一) 朗读和背诵 / 110
 - (二) 抄写和默写 / 111
 - (三) 对比阅读 / 113
 - (四) 语词统计 / 120
 - (五) 从对联学语文 / 122
- 第三节 对话与语文感知 / 123
 - 一 感知的个性化与创造性 / 124
 - 二 语文感知:创造性的对话 / 126
 - (一) 文本的未定性的空框结构召唤着创造性的语文感知活动 / 127
 - (二) 创造性的感知活动生成文本的意义 / 130
 - (三) 创造性的语文感知活动是一种平等的对话关系 / 131
 - (四) 平等对话式的语文感知表现形式 / 134
 - (五) 语文感知是一个具体人格的结晶体,具有人格的全息性 / 136
 - (六) 语言的感知的性质 / 137
 - 三 语文感知的创造性与人的发展 / 138
 - (一) 语文感知的创造性是对学生创造潜能的开发 / 139
 - (二) 语文感知的创造性能促进创造性思维的发展 / 139
 - (三) 语文感知的创造性有助于创造性人格的形成 / 139
 - 四 阅读教学中语文感知的现状分析 / 140

五	对话教学,生成语文感知的创造性	/ 142
(一)	鼓励自主探索精神	/ 143
(二)	强化发现问题意识	/ 148
(三)	开展言语实践活动	/ 151
(四)	培养涵泳体悟习惯	/ 156
第三章	阅读教学的对话性	/ 164
第一节	文本改写与主体间性	/ 164
一	文学解释的主体间性	/ 164
二	作为文学解释的阅读教学之主体间性:文本改写	/ 165
三	文本改写的依据与原则	/ 168
四	主体间性的对话形态描述	/ 175
五	从主体性到主体间性的跨越	/ 180
六	阅读教学的三主间性机制和教学策略思考	/ 183
第二节	张力的发现与消除	/ 188
一	张力:阅读审美价值之源	/ 188
二	张力的发现与消除:阅读教学的本质	/ 189
(一)	张力的发现和消除的心理基础	/ 190
(二)	张力发现和消除的关键	/ 192
(三)	张力发现和消除的实现过程	/ 195
三	确立新的阅读教学本质的意义	/ 201
第三节	阅读教学的个性化追求	/ 202
一	背景·时势·问题	/ 202
二	“作品”“文本”不相等	/ 212
三	个性化的“期待视野”	/ 221
四	多样化的“误读”	/ 229
五	个人化的对话心理	/ 236
(一)	感知和体验	/ 237

	(二) 会意和领悟 / 242
	(三) 评价和反刍 / 245
第四节	倾听和阅读教学 / 250
一	阅读就是倾听文本的声音 / 251
二	诵读:实现文本言语的倾听 / 255
	(一) 理解感悟与诵读吟咏是共生的 / 255
	(二) 学习诵读 / 257
第四章	写作教学的对话性 / 262
第一节	写作与倾听 / 262
一	倾听为写作提供原动力 / 264
二	倾听与写作同行 / 266
第二节	发展学生的自我话语 / 270
一	“自我话语”“他人话语”与“单面人”现象 / 271
二	丰富“所知”有话可说 / 273
三	锤炼语言有话说好 / 276
四	对话教学的原则:真诚、平等、合作 / 289
第五章	教材:特殊的对话者 / 294
一	教材:特殊的对话者 / 294
二	新、旧教材观的不同 / 300
三	新教材观的实施方略 / 302
第六章	对话:理想的师生关系 / 308
一	历史探寻:平等观念的残缺 / 310
二	现实考察:功利主义的泛滥 / 313
三	特殊对话:师生心灵的沟通 / 317
	本书主要参考文献 / 327

绪 论

对话:语文教学的新观念

YUWEN JIAOXUE DUIHUALUN · YUWEN JIAOXUE DUIHUALUN

我们的语文教学在20世纪经历了由“训海——驯化型”到“传授——训练型”的巨变。对于语文素质教育来说,“训海——驯化型”教学当然无用武之地;由于语言素质主要不是由所谓语文基础知识通过训练转化而来,“传授——训练型”教学效果也并不见佳。我们认为,听说读写实质上都是—种对话活动,听说读写能力实质上都是—种对话能力。它主要来自学生自身在听说读写活动中的对话实践。语言素质实质上是人在对话活动中所应有、必有的素养,它以“前理解”——语感为核心,包括从事对话活动的动机、倾向、态度、品格、知识、技能等等。因而语文教学活动就必然是也应该是一种对话活动,必须实现向“对话型”的转变。

对话是人们日常言语交际中常见的现象,但此所谓“对话”,既不能理解得过于宽泛,以为凡是甲问乙答都是对话,对话双方必须是平等的、真诚的、合作的,其结果必是双方都能通过对话而臻于一个新的精神境界;但也不能理解得过于狭窄,以为只有甲问乙答才是对话,甲问乙答固然是对话的典型样态,作讲演、写文章或听演讲、读文章等也可以具有对话性,正如巴赫金所说的那样,只要说者和听者、作者和读者之间具有“同情和反对的关系、肯定和补充的关系、问和答的关系”,处于“相互作用”的状态之中,也应当看成是对话。

一个文本总是有许多地方意义有待确定,又在许多地方留有

空白,处处在召唤读者把它确定下来,填补起来。这样就构成了文本与读者的对话关系。萨特说得好:“阅读,从一开始起,意义就没有被包含在字句里面,因为,恰恰相反,正是意义使我们得以理解每个词的含义;而文学对象虽然是通过语言手段才得以实现,它却从来也不是在语言里面被给予的,相反,就其本性而言,它是沉默和对语言的争议。”^①是的,文本中的语言是在沉默着。“在我的后园,可以看见墙外有两株树,一株是枣树,还有一株也是枣树。”它在说什么?它实在无可奉告。它是告诉我们他的后院有两棵枣树吗?未必吧!——这正是对于语言的争议。正如伽达默尔指出的:“理解某个写出来的东西不是再生产某种过去的东西,而是共有一个现在的意义。”^②“过去的东西”——原意,也许连作者本人都难以“再生产”,更何况处于另一时空中的读者。意义是读者的语感和知识“内存”跟文本言语碰撞——对话的产物。“释义的文字是释义者的文字”^③,读解作品,就是读者与作者、与文本在对话中全方位、多角度相互交流的过程,在读者的感知、悟解中,作者、文本和读者真正打成一片,成为一个你中有我,我中有你的整体。阅读,就是提问、回答,质疑、反驳,肯定、否定,赞许、批评,补充、延伸,等等。注意、感知、思维、联想、想像全都由于文本的提示在协同活动。

听说读写可以是也应该是对话,都具有对话的共通性。叶圣陶早就说过,写(在实质上)就是用笔说,尽管口头语言和书面语言有诸多的不同之处。读,应该说也就是用眼睛听。说写和听读,我们过去往往习惯于把它们区分为输出和输入两种类型,其实从对话的角度看,听,固然是“听你说”,但同时也是“我在说”,正由于

① 柳鸣九著:《萨特研究》,中国社会科学出版社 1981 年版,第 7 页。 ② [德]伽达默尔著,洪汉鼎译:《真理与方法》(下),上海译文出版社 1999 年版,第 501 页。

③ [德]伽达默尔著,兰金仁译:《批评的循环》,辽宁人民出版社 1987 年版,第 81 页。

“我在说”，才能真正“听你说”，因为听，必须从听者的“前理解”——语感出发，给出与之相反应的图式，通过同化、顺应，才能听懂。输入的同时在输出，输出的同时也在输入，两者交互作用。为什么一千个读者有一千个哈姆雷特呢？就好像不同的演奏家演奏贝多芬的《命运》，效果必然有所差异一样，虽然他们眼中的乐谱是一样的，但演奏家的感情必然不尽相同。当然，由于所根据的毕竟是同一乐谱，他们演奏的《命运》都有基本的一致之处，决不可能演奏成《田园》。演奏，是一种创造性活动，虽然依的是一个样，但画出来的“葫芦”总是融入了自己独特的理解。所听和所读的对象——言语作品，只是一种“潜在的文本”，经由听者和读者的说和写，才能转化为“现实的文本”，转化的过程就是听者和读者根据所听、所读的“蓝图”实现为“建筑物”的过程，亦即听者和读者说和写的过程。而说和写，由于是和听者、读者的对话，说者和写者在说和写的时候，都不能没有“听者——读者意识”，不管是向他们提出一个问题，或是对他们的某个问题作出回答，都已经把与他们的关系，对他们的认识、态度等等“考虑”在内了，尽管有时这种“考虑”并不自觉。质言之，作为对话的说和写，已经有听者和读者参与其中。那种不管听者、读者的说和写，就不是真正意义上的“对话”，就不可能和听者读者真正合作，也不可能取得“对话”的效果。等而下之，没有听者意识、读者意识的说者、写者，由于“目中无人”，也就不会把听者读者看成是平等的对话者，甚至根本没有真诚可言。例如“诱骗”就是把对方看成一个傻瓜，“训斥”则把对方看成奴隶、奴才，起码低“我”一等，等等。

《学会生存》指出：“很久以来，教育的任务就是为一种刻板的职能、固定的情境、一时的生存、一种特殊行业或特定的职位作好准备。教育灌输属于古旧范畴的传统知识。这种见解至今仍然十分流行。然而，那种想在早年时期一劳永逸地拥有一套终身有用的知识或技术的想法已经过时了，传统教育的这个根本水准正在崩

溃。现在不是已经到了寻求完全不同的教育体系的时候了吗？”^①

“寻求完全不同的教育体系”，对于语文学科来说，就是扬弃“训海——驯化”、“传授——训练”，走向对话。语文教学作为对话，它由多个对话者（教师、学生、课文、教材编写者等对话者的多重对话——教师和学生之间、学生和课文之间、学生和他的听者读者之间、学生和教材编写者之间、学生和学生之间、教师和课文之间、教师和教材编写者之间的对话）相互交织而成。其中主要是师生之间的对话，它不是向学生灌输自己对文本的理解，传授应当如何写作的套路，等等，而是启发、引导学生和“他者”对话；再是学生和“他者”的对话——学生作为读者，“他者”是文本；学生作为说者、写者，“他者”就是听者、读者；学生作为反思的“自我”，“他者”就是现实的“自我”。这是教学活动的主体。多个对话者之间，多重对话之间相互碰撞、相互推动、相互补充、相互促进，不断进入新的精神境界。学生正是在这种对话中学习对话、学会对话。

语文教学之所以要实现这一转变，从根本上说是为了培养人的需要。《共产党宣言》指出：“每个人的自由发展是一切人的自由发展的先决条件。”人正是在与人的关系中“变成”人的，“自己”——“我”是和他人——“你”“他”同时出现的，所以人是社会的存在物，“我”必须有“他人”作为对象，必须以“他人”这一对象确证“我”的存在。“我”在何种程度上把“他人”当作人的对象，同时也就在这一程度上确证“我”自己是一个人。人是对象性的存在物。巴赫金说得好：“一个意识无法自给自足，无法生存，仅仅为了他人，通过他人，在他人的帮助下才展示自我，认识自我，保持自我。最重要的构建自我意识的行动，是确定对他人意识（你）

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著，华东师范大学比较教育研究所译：《学会生存》，教育科学出版社1996年版，第98页。

的关系。”^①这完全符合马克思关于语言的如下论断：“语言是一种实践的，既为别人存在并仅仅因此也为我自己存在的、现实的意识。”^②人的自我意识、主体意识——他人意识是在和他者的对话中生成发展起来的。作为对话形式的听说读写是人之所以成为人的基本需要和基本方式。

我国的语文教学一直重视学生的读和写，后来又加上听和说。关键不在于听说读写这些外显行为本身，而在于对听说读写的性质、功能的不同认识。训诂——驯化型教学把它们当作学生学道明理的途径，传授——训练型教学则把它们当作学习使用语言的知识技能技巧的途径。两者都把教学看作单向的授受活动，都不是对话的过程。我们曾经非常重视并且现在仍在强调学生在听说读写活动中的主体性。这无疑有其积极的正确的一面，缺陷在于它有一个错误的前提，即把听说读写的对象当作一个消极被动地等待主体去把握的客体。因有这一客体的存在，主体才成其为主体。例如读，学生作为读者是所读作品的主体，所读作品则是客体，意义已经先验地存在其中，正如桃子已经生长在桃树上，只是有待读者去采摘而已，倘若有的读者如学生力有未逮，则可由教师先行采摘下来，然后把它传递给学生。“道”和“业”就是这样的桃子，教师的职责就是传道、授业，教学活动就是传授和接受的过程。其实，这并不符合阅读的客观实际。现代哲学解释学认为，阅读是“把一种意义关系从另一个世界转换到自己的世界”^③，“转换”非“自己”莫办，正如可以请人代买电影票，却不可能由别人代看电影、代自己为之感动一样。意义的生成是读者与文本相互作用即碰撞、交流和

① [俄]巴赫金著，白春红、顾亚铃译：《陀思妥耶夫斯基诗学问题》，三联书店1992年版，第344页。 ② 《马克思恩格斯选集》（第一卷），人民出版社1972年版，第35页。 ③ [德]伽达默尔著：《解释学》，见《哲学译丛》，1986年第3期，第2页。

对话的过程,读者不在阅读的过程中参与意义的生成,对他来说就毫无意义可言。读者与文本,互为因果,互相制约,意义有一个生成过程,是不确定的、相对的、因人而异的。也就是说,文本对读者来说,不是客体,而是主体,阅读是两个主体的相遇相知,即对话。学生作为读者,相对于成熟的读者,自然有其稚嫩的一面,这就需要较为成熟的读者——教师的导引、启发、推动、帮助,教师这种作用也是在和学生的对话中实现的,并且在这种对话中受益。阅读具有双主体的主体间性,阅读教学则具有多主体间性。阅读教学如此,说写教学也不例外。

对话型教学观念之新,主要体现于如下四个方面:首先是相对于传统观念重学生的接受,对话型重学生的感悟。训诲——驯化型教学认为意义是可以被灌输的,传授——训练型教学认为意义是可以被传授的,而对话型教学则认为意义是在对话中生成的。这一观念在我们古人的论述中已可见其端倪,如:

作者用一致之思,读者各以其情而自得。(王夫之《船山遗书》)

杜甫似司马迁而不繁一辞,正欲使自得耳。(刘熙载《艺概》)

夫境界呈于吾心而见于外物者,皆须臾之物。惟诗人能以此须臾之物,铸诸不朽之文字,使读者自得之。(王国维《人间词话》)

对话型教学,学生首先是一个读者、听者、说者、写者,即听说读写的主体,他正是在听说读写的活动中不断“自得”而成长起来的,教学——对话只是为学生之自得创造最好的环境,最大的空间,最具可能性的契机而已。

其次,相对于传统观念的重训练,对话型教学重的是实践。雅

斯贝尔斯认为训练“与训练动物相似”，“训练是一种心灵隔离的活动。教育则是人与人精神相契合，文化得以传递的活动。而人与人的交往是双方（我和你）的对话和敞亮，这种我和你的对话关系是人类历史文化的核心。可以说，任何中断这种我和你的对话关系，均使人类萎缩。如果存在的交往成为现实的话，人就能通过教育既理解他人和历史，也理解自己和现实，就不会成为别人意志的工具。”^①而实践，则是人作为人的生活实践，在语文生活中则是对话实践。基于他的生活之流中与人交往沟通的需要，理解他人从而理解自己的需要，本身就是他的生命活动、精神活动。即使一个人在生活中感到疲惫，感到厌倦，他也有向别人诉说这种疲惫、厌倦的需要。契诃夫的著名短篇《苦恼》，题词就是：“我拿我的烦恼向谁去诉说？”小说描写车夫姚纳·波达波夫想要找人说一说他因儿子病死带来的伤心、苦恼。遗憾的是他始终没有找到一个可以与之对话的人，最后他只得把他的马当作倾诉的对象，“姚纳讲得有了劲，把那件事的经过统统讲给它听了”。《左传》上说：“人之所以为人者，言也。人而不能言，何以为人？”人，就是一个言说者，即使他不愿向人言说，他也必须对自己言说。离开言说，人的精神将掉入一个黑暗的深渊。莱辛在《汉堡剧评》中说：“对于任何一种热情，每个人都有他流畅的语言。只能由自然所启发，是在任何学校也学不到的。”这后一句说得也许太绝对了一些，这要看学校怎么教的，但可以肯定的是，训练肯定不起任何正面的作用，它所能起到的只是反面的作用。

第三，相对于传统观念重听说读写的技能技巧，对话型教学更重视学生听说读写的动机、意向、态度。传统观念由于仅仅把语言当作一种工具，如何使用这一工具技术技能当然也就成为关注的中心，如听读如何提取要点、把握中心等等，说写如何遣词造句、谋

^① [德]雅斯贝尔斯著，邹进译：《什么是教育》，三联书店1991年版，第2页。

篇布局等等。其实,听说读写的动机、意向、态度更为重要。这不但是由于纯真的动机、美好的意向、诚恳的态度是对话获得成功的不可或缺的首要条件,还由于它是言语作品生成和理解的积极力量,在听说读写过程中起着主导作用。一个真诚的对话者,不但他的真诚本身就是一种魅力,而且还能使他说得更好,听得更真。当然我们并不否认和排斥技术层面种种因素的作用,但是一个虚伪的能说会道者和一个拙于表达的真诚者相比,人们总是欢迎后者而不会青睐前者的,孔子甚至认为“巧言令色鲜矣仁”。

尤其是在说写教学中传统观念往往只重学生言语的内容和形式,如它的内容是否正确无误,文体是否符合规范等等,至于他说的写的是不是真话、他的心里话,可以不管不顾。更有甚者,有的教师重视的只是学生所说所写的是否入格、入套,似乎模式、套子重于一,高于一。“舍弟江南歿,家兄塞北亡”,一看对仗工整、平仄协调,就认为是好作品,其实他的弟弟还活得好好的,而且他也根本没有“家兄”,但这不要紧,只要考中就一切都好了。不过,从国家、民族培养什么样的人这一根本宗旨看,也许一切就都完了。因此,对话型教学首先关心的是学生是不是守住了说真话、不撒谎这一社会伦理道德的底线。对话,必须真诚,说什么尤其是怎么说当然必须讲究,但只有真诚,讲究所说所写的内容和形式才有意义。

第四,相对于传统观念重结果轻过程,对话型教学既重结果更重过程。由于驯化型教学的目的是灌输道理,传授教学的目的是传授知识,都必然地重视结果,而把过程仅仅看成是达到目的的途径,获得结果的手段,尽量缩短、尽量简化。李维鼎先生的《语文言意论》一书就传授型的阅读教学轻过程重结果的具体表现进行了如下描述:一是诵读不足,分析介入太快;二是咀嚼不足,结论说出太快;三是讨论不足,分歧消解太快;四是欣赏不足,理性说明太

快；五是整合不足，阅读结束太快，归起来便是“过程”展开不足，“结论”得出太快。^①对话型教学由于它的目的主要是让学生在对话的过程中学习对话、学会对话，目的体现于过程，因此重过程是必然的。由于并不指望得出完全一致的结果，许多分歧就不一定要加以消除。结果一般并不具有战略上的价值，好比猜谜语，如果旨在培养猜谜语的能力，某一谜语的谜底也就不必十分在意。但由于结果是某一过程的结果，因而也就不应无视它的意义。

^① 李维鼎著：《语文言意论》，上海教育出版社2000年版，第234—256页。