

# 中学语文教法探讨（一）

马敏 主编



# 目 录

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| 语文教学与科学精神 .....          | 1   |
| 如何在课程改革中提高学生的人文素养 .....  | 23  |
| 对比在环境描写中的艺术表现力 .....     | 28  |
| 语文教学必须引导学生坚持语言积累 .....   | 31  |
| 请给学生一个支点 .....           | 37  |
| 学会学习，学会思考，学会创新 .....     | 40  |
| 在读和写中抓住细节的描写 .....       | 52  |
| 学习新教材用好新教材 .....         | 56  |
| 谈语文学习方式的转变 .....         | 66  |
| 语文课堂教学激趣“六字经” .....      | 74  |
| 质疑、学习、活动，创造力培养之三要素 ..... | 77  |
| 高中语文文体教学初探 .....         | 80  |
| 高三语文教学的几点思考 .....        | 85  |
| 开展学生说话活动的探索 .....        | 90  |
| 解放学生，解放自己 .....          | 93  |
| 培养学生主体性学习之见 .....        | 97  |
| 语文教学与心理发展 .....          | 102 |
| 语文课趣味导入 10 法 .....       | 108 |
| 开放作文教学培养人文精神 .....       | 117 |
| 读解课文的程序 .....            | 122 |
| 语文课中的“言传”和“身教” .....     | 133 |
| 在初一语文教学中如何激发学生兴趣 .....   | 136 |
| 既要教书，又要育人 .....          | 141 |
| 多媒体在初中语文课堂教学中的应用 .....   | 143 |

## 语文教学与科学精神

语文教学的问题随着对教育重视程度以及对学科重视程度的加剧而日益显露。

与其它基础学科一样，语文能力的评价既是社会性的，也就应该有统一的尺度，这种要求本身是无可非议的，即使在一个教学班里，或者说到底，对一个学生或者一个人的语文能力的评价都不能止乎于评价者个人的经验。

语文说来是一门古老的学科，但无论欧洲十九世纪以前的古典的语文学，还是我国至清代末年为止的语文教学，都以经验传导和并不完善的归纳性结论为特征。在过去的四五百年里，现代科学突飞猛进，相比之下，古老的语文学科为之逊色。还不仅于此，语文学科的现代发展是以牺牲将传统升华为科学为代价的。在二十世纪，我国的语文教学是一个传统与现代的混血儿，它在传统的教学里渗入了现代现成科学的某些成果，语文的对象被异化了。语文本身没有成为科学，它也就没有尺度，那么也就没有评价标准，在这种情形下，越是重视教育、重视教学，越是需要评价尺度，矛盾就越发突出，问题就越是明显。

这种情形到上个世纪末已经演化为一次危机，引发了学界和语文教学界的关注。其实业内人知道，问题是早就存在的，危机的出现只不过是长期加压的结果。但这次危机的出现毕竟引起了一次反思。这次反思的规模可以说前所未有，关注它的人已经超出了语文圈，是一

次社会性的大讨论。但是结果如何呢？在“科学主义”的指责声里，工具论地位渐次，人文性呼声鹊起，这让人回想起文道之争的历史。

上个世纪末二期课改“行动纲领”形成以来，语文学科的改革已步入实践阶段。但是应该看到，语文学科的问题主要还不在教学环节上。如果不发生语文的学术革命，就谈不上教学的改革。语文教学的问题不仅仅是“教学”的问题，而是处于学科前端的语文本身的问题。语文学科面对的是一场科学革命。苏联的两位学者拉扎列夫和特里伏诺瓦合写了一本著作叫作《认识结构和科学革命》，译者有一段耐人寻味的阐释：所谓科学革命，实质上绝不是以新的科学知识对原有理论进行补充，或在使原有理论及它的概念体系精确化，而是从根本上改变原有理论体系的基本概念和这些概念赖以作为基础的或出发点的那些初始的抽象、即假定和公理等等。对语文学科来说这是切重要害的。从历史比较语言学脱胎出来的语言科学的问世，历史地代替了欧洲古典的语文学，它假象化为欧洲古典语文学的现代发展。在今天这种误解仍在继续：语用学就是一个例子，无论苏联的全文语言学，日本的语链研究，还是美国的简称为 RST 的修辞结构理论，与语用学一样，都试图用语言学的方法来研究言语实践，试图揭示言语的规律，并用来指导人们的言语实践。但是这种在语言学基础上的对它的补充、完善和精确是徒劳的。因为语文和语言分属于两个认知区间。所以回到语文的元点是重要的。

本文并不试图阐释一个体系，即使在第三部分的言语交际过程的试探性陈述里，也并不在于阐释知识系统，而在于论述语文科学化的可能性，确立言语的概念的目

地也在这里。

本文的观点是从教学实践中的文本分析中得出的，所采用的研究方法主要是结构分析和实证方法。本文确立的研究角度以言语交际过程全程为视角。

—

语文教学问题已成为二十世纪留下的一个积惑。这一问题发生有着深刻的现代背景。众所周知，我国传统的语文教学几千年来有效、稳行，但那是因为它的运行方式与它当时所处的社会历史条件是相吻合的。十九世纪以后，西学东渐、观念裂变、社会转型，这些都赋予教育新的时代使命。在这样的背景下，语文课传统的以经验手段和作坊方式为特征的单科包抄的历史结束了，分科教学开始了。与其它基础课程同样，语文课承担起了在现代分科条件下的教学使命。然而，与语文课不同的是，其它基础课程多少是以外来的现代分析科学为基础的，而语文课却没有这种科学体系作基础，它还没有做好应变未来的准备。事实是，它与既来的历史契机失之交臂，在传统方式和现代理性两端的选择中显得犹疑不决，导致了一个世纪以来的教学实践斗折蛇行、踉踉跄跄。既“时运不齐”当然会“命途多舛”，语文课遭遇的是现代条件下的生存危机！

已经变化的时代条件给语文教学提出的是新的课题：必须对语文和语文教学所承担的新的使命作出理性的定位和科学的梳理。但是困顿和摸索的百年历史却出现了方向性的失误。语文的本体科学并没有出现，理论空缺的位置被一些貌似同题研究的理论所填写。一个世纪以来，语言学、语用学、德育思想、文艺理论、文学批评、以及后现代主义等或同台上演或轮番入室。这种

理论上的移花接木，无异于引鸩止渴，造成的是教学方向的迷失和教学操作的无措。长期以来，语文教学改革于无奈中不得不舍本逐末、小打小闹：追求一课一得的功利主义、讲求轻松兴趣的兴趣主义、开发音像手段的异化倾向、追求自然效应的返祖现象等五花八门的探索几成时尚、倏而远逝。忽而学语言、忽而学文学；忽而工具性、忽而人文性……没有哪一门课程象语文课这样摇摆不定。以至于至今为止，对语文、语文教学的基本问题的认识都不能取得共识，综合它的课位、课容、课貌、课誉而成的语文课的独立的课格从来都没有形成过，处于首席课位的语文教学至今还处于无序、无谱的状态。这些问题的根源还在于指导理论上的浑浑噩噩！

语文教学问题产生于我国现代历史嬗变的开端，但在前期不易为人所识。百余年历史的大半，社会主题为政治变革，经济、教育发展滞后。改革开放以后的二十多年，经济的发展、社会的进步和观念的更新决定了教育的现代走向，教育的价值被普遍重视，社会评价标准的建立日益迫切并日臻完善，正是在这种情况下，语文学科的潜在矛盾浮出水面，教考矛盾激化，危机便接踵而来。经过这段历史过程，语文教学的问题才被逐渐重视。从二十多年前吕淑湘先生对高耗低效、裹足不前的语文教学提出了“咄咄怪事”的诘问以后——中经八、九十年代国内一些有影响的语文杂志所开辟的圈内专栏讨论——直至世纪末社会性的关注语文教学问题所引发的轩然大波，使语文教学问题的讨论被推到了一个前所未有的高度。但是尽管如此，语文教学的问题已经解决了吗？世纪末所发生的至今已成余波尾声的那场语文教学大讨论，是由社会对语文教学的强烈不满引起的。首

受抨击的是标准化的教学和考试，这在圈内引发了对“工具论”的激烈讨伐，与此同时，力主用“人文性”来给语文教学定性的呼声鹊起。但是，用“人文性”来代替“工具性”，是不是就能够给语文教学定性了，就已经把语文的功能函盖了呢？所谓“人文性”，它与传统概念上的“道”，虽然内涵并不一致，但是在与“文”相对、强调内容这一点上并无实质区别。业内人士知道，“文道之争”，讲近一点，从上个世纪八十年代以来就一直没有停止过，讲远一点，历来就有，从未有过统一的认识，从来都是公说公有理，婆说婆有理。现在用人文性来取代工具性的主张，其实是对历史悬案的重提。二期课改的“行动纲领”，试图将两个方面统一协调起来，但这不过是对早有专家提出过的“工具性”和“人文性”并存的“多重属性说”和“教文”与“育人”兼挑的“双重任务说”作了一次官方的重申，其实质依旧是多元质性观。出路依旧迷惘。语文教学基本和根本的问题并没有因大讨论而解决。问题依然存在。

## 二

解决语文教学问题的深层障碍存在于对问题性质的认知观念上。我国传统的语文教学没有科学的观念，教和学基本凭教师的经验和学生的自悟，即使摸到某些局部规律，因限于归纳性的结论，未成演绎性的系统，因而就称不上科学意义上的学科。这种状况在西学的影响下有了变化。分析观念不断向语文学科渗透，文科领域的一些科学成果，如语言学、逻辑学、修辞学、西方文艺理论等等，都曾或被用来指导语文教学或被作为语文知识授受。结果是，这些泊来的现成理论不仅不对路、未成活，相比我国经验性传统的单一，反而造成了观念

的混乱、效果的低下。现在对这种状况进行理论的反思、甄别和清算是完全必须的，但是这种批判在推究问题发生的原因和探讨解决问题的出路时，如果导向了对语文和语文教学科学化的可能性的怀疑、甚至否定，就值得研究了。

并非危言耸听，经过大讨论，这种怀疑乃至否定得到了强化，已酿成了正在蔓延的一种思潮，并正影响着语文教学的基本走向。这种思潮的理论依据是什么呢？

《教育参考》（99年第3期）刊载的《理解文科教育》一文，其中的观念颇具代表性，试举之。作者认为，语文问题的发生，源于对文科（人文学科）的认识有缺陷。在作者看来，文科本应是“学科”而不是“科学”，但是我国对图书的分类，只有自然科学和社会科学两个“科学”大类，而没有“学科”这一类，人文“学科”被涵盖于社会“科学”里了，而国外的一些国家，人文学科作为“学科”被立为另类，独立于自然科学和社会科学之外。作者分析说，这种分类的不同绝不仅是分类方法的不同，而是思维方法的不同，是对文科的意义认识不同。作者指出“按我们国内的分类方法和思想方法，文科被消融在科学之中，文科教育的目的也就被涵盖在科学教育的目的之中，解决科学问题的方法，也就被认为也适合解决文科的问题”，“考虑问题判断问题只剩了一种标准，即科学的标准，人文学科的价值被瓦解了，人文学科的独立性和人文学科教育的特殊性被忽视了。”所以，作者认为，人文称“学科”而不称“科学”不是偶然的，其内在的必然性就是它与科学处于对立的位置，这是由人文学科与科学不同的性质、不同的价值、不同的功能所决定的。

据笔者所知，上述两种分类现象不仅仅存在于图书分类里，在现代汉语里，人文学科就等同于社会科学；而在美国的一些综合性大学里，人文学科也是被独立于自然科学和社会科学之外的单一类别。问题是我们如何来理解这两种不同的分类现象呢？人文学科与现有的科学概念里的科学门类、即自然科学和社会科学的关系是怎样的呢？

我们并不否认将人文科学与社会科学划等号或将人文科学置于社会科学的门下的思维方式存在着缺陷，因为这掩盖了它们的区别，抹杀了它们的差异，因而未能显示它们各自的特异性。但是看到单立“人文类”的现象，就认为它与科学是相对立的思维方式是否也存在缺陷呢？在我们看来，社会科学与人文科学既有共同性又有不同性。所谓共同性是指，它们的对象与自然科学的物质性对象不同，自然科学表现为对物质性关系的理性抽象；而它们的对象是非物质性的关系，都是意识性关系的理性形式。所谓不同性是指，其中对人类群体的意识性关系的研究，比如国家、社会、民族、部落等等的治理，反映为政治、法律、经济、公德等的形式，属于社会科学。这与人文科学不同。人文是什么？人文，就是人与人类文化的意识性关系。它所反映的是人类文化与人的个体的关系。把人类文化用于人的个体性的教化——比如我国传统的以修身养性为特征的诗书礼乐的教育，用现代的话说，对人的素质的培养——的研究属于人文科学。它的着眼点是从对人的个体素质造就的研究出发的，其认知角度与以人的群体为研究对象的社会科学当然不同。从这种区分来看，两分法就抹杀了社会科学和人文科学两者的区别，只揭示了它们的共同性，

未充分显示它们各自的特异性；从共同性来看，把人文科学与自然科学和社会科学对立起来（不妨称为三分法），就扩大了它们的区别，它提升了人文科学的地位，注意到了它的特异性，却未能揭示社会科学和人文科学还具有的共同的一面。

这说明上述对科学类别的二分法和三分法的理解都存在一定的缺陷，要么抹杀了社会科学和人文科学的区别，要么将人文科学提升到了与自然科学和社会科学等等的地位，在揭示它的独特性时，却难以顾及对它的科学性的恰当的揭示，也就是说，在科学的性质上，未揭示它与自然科学不同又与社会科学相同的性质。这两种对科学分类的理解具有矛盾性，这种矛盾性不是科学本身的矛盾，而是理解上的矛盾，是概括上的矛盾。囿于原有的科学类属概念，则无法解决这个矛盾。

作为存在的宇宙世界被分成两套对立的系统：一个是物质的系统，一个是意识的系统。这两个系统分别存在着自组织系统和意组织系统。自组织系统是没有被理性认知的自在系统，这个自在系统无论它是物性的还是意性的，它本身都是自行组织、自在运行的。无论物质的系统还是意识的系统，人类去研究它、认识它，并概括为形式且形成系统以后，它成为人的理性认知的系统组织形式，叫作意组织系统。以物质系统为研究对象的意组织系统，我们称它为物性科学；以意识系统为对象的意组织系统，我们称它为意性科学。物性科学研究自然状态的物质和加入了意组织系统的物质，大体相当于自然科学，意性科学研究的是人的意识的各类表现形态，大体相当于社会科学和人文科学。在人文科学与社会科学之上确立了意性科学的概念，就使它们与物性科学处

于对立统一的系统中，同时也使社会科学与人文科学在它之下也处于对立统一的状态。这样，人文科学就不再被社会科学所遮掩，它没有消融在“科学”之中，在与社会科学的区分中，它的独特性被显示；但也没有被关在整个科学家族的门外，作为意性科学的一部分，它也是整个科学家族的一类成员。

事物都以独特性存在，没有独特性也就没有事物。

“自然”现象、“社会”现象都是因为它们的特殊性得名，“人文”现象也是这样，作为学科，它们的研究角度不同，研究的对象不同，所及的领域不同，所含的价值当然也就不同。对金字塔的研究，既可以是自然科学视野内的研究，也可以是社会科学视野内的研究；当然也可以从文化的视野出发，把它当作一种人类的文化现象来研究；那么为什么当我们一关注文化对于人的影响和教育即“人文”这一领域时，我们就说因为它的“特殊”，所以就不能研究呢？所谓研究，它的目的是什么？难道不是认知事物的本质和它的变化规律吗？而理性的认知不是人们认知的最高境界、最有力的手段、最有效的方法、最本质的认识吗？没有哪一类事物的存在是偶然的，任何事物都有它的自在系统，都有它的本质特征和运行规律。与自然现象、社会现象一样，人文作为一种存在现象，也是它的自在系统的反映，人们的精神活动也依照着它的自在系统的规律自行组织、自在运行。就象没有物理学，引力照样存在；没有政治经济学，社会生产方式照常发展、变化；没有科学理性，地球照常转动一样，人文现象的存在也不依赖于对它的理性抽象，没有科学，不等于人文现象的背后没有自在规律。

什么是科学化？科学化包含认知科学化和实践科学

化两面。认知科学化就是识质求律，即从静止的角度去认识事物的本质属性和从动态的角度去追求事物的变化规律。实践科学化就是按事物的规律行事。人类的使命和全部活动就是格物致知、以知致行。物性与意性的性质不同，但都有性质这就是同，物性与意性的规律不同，但都有规律这就是同；性质与规律不同的事物，都必以特定的结构方式存在，它的所有独特性都会投射在它的结构上，这也是共同的。从结构入手去认识事物、把握事物的规律是准确认识事物、把握事物的必要条件和通途捷径。科学就是让人们能够认识事物自在系统的本质和运行的一般形式。一幅美术作品，一部文学著作，一种文化现象，它们的产生和接受的过程都必然存在着可以追寻的普遍的规律、可以理性化的形式，对于人文素质的形成也不能排除在外。以特殊性来否定科学性，否定科学方法的普遍意义，无视对人文现象认知的可能性，其实质就是认识论上的不可知论！

再说，学科与科学不是一对可对立的概念。科学的矛盾概念是非科学，它的对立概念是反科学；学科的矛盾概念是非学科，它的对立概念是反学科。称人文为学科时，它也只能与非人文学科或反人文学科对立，而却构不成与科学的对立。对立的概念必为同属异种，但这两者却并不同属，也非异种，即如果构成对立的观念，它们的外延应该是同一属概念下的全异概念，但这两个概念的外延却并不是全异的。它们的关系依照对“学科”概念理解的不同会出现两种情况：在权威性的大百科全书里，学科被赋予两个含义，一个指课程类别，一个指科学类别。如果指前者，我们知道，进入到课程里去的往往是科学体系中的比较稳定、成熟的部分，而并

不是科学体系的全部，即还在研究过程中的或还未成定论的部分就不宜进入课程，这时科学的外延大于课程即学科的外延，它们是从属关系；如果指后者，那么它与科学是同一概念。但哪一种都构不成两者的对立关系，把学科作为科学门类的时候，无论它是作为成熟的科学体系还是作为尚不成熟的前沿科学，同样是科学，也就是说我们不能因为前沿科学还不够成熟、稳定、系统，就把它排除在科学之外，况且前沿科学的科学价值可能会更高。把学科作为课程来认识，也就更没有理由把它与科学对立起来了。因为既然进入到课程里的是成熟、稳定的科学体系，那么作为课程的学科不就更加具有科学性了吗？或曰：课程里的都是成熟、稳定的科学的体系的内容吗？或许自然科学和部分社会科学如此，但文科类的一些学科不是业已存在于课堂中多年，它们都表现为成熟、稳定的科学体系的内容吗？但是，办教育、开学校、设学科的目的，不就是让人们不仅只有经验，而且更重要的是掌握具有普适性的理性知识吗？何况科学化程度越是薄弱的学科其教学效果的稳定性就越差，难道不是吗？

对文科科学化的怀疑和否定与现有的科学观有关。现有的科学观念产生于近现代分析实验科学诞生以后。近现代分析实验科学是以研究物性世界发源的，它使人类对精神世界以外的物性世界领域的认知有了长足的进步，取得了骄人的业绩，但是这也造成了现有的偏狭的科学观，这种观念将非物性世界排除在“科学”之外，形成了目前世界性的重理轻文的倾向，使得对意性科学的研究、较人类的童年时期反而落后了。当代科学向综合、有机、边缘性拓展的情况表明，突破原有的科学概

念，替换科学概念的内涵，赋予其新的含义，是科学史发展的必然趋势。纵观人类科学发展的历史，可以从方法论上宏观地划分为“混沌感悟”、“整体认知”、“分析实验”三大阶段。近数十年来，科学史正逐步转向以“系统把握”为主要方法论特征的全新阶段。从某一角度说，这个新阶段确是对分析实验科学的反动，但又决不是全面排斥，而应该说是继承、吸取、发展和转向。从某一角度说，这个新阶段也确是向混沌感悟和整体认知的回归，但又不是简单倒退，而应该是在积淀了整个科学史的经验教训和充分汲取了分析实验科学的丰硕成果之后的全新开拓。我们应该有这样的认识：人类在某些领域确实存在着认知的盲点，这是不可避免的。人类的使命就是不断扩大和加深对物性世界和意性世界的认识，尽可能地不断消灭认知的盲区，不断地增加和优化意组织系统，这是人类认识深化和科学进步的当代和未来的使命！

### 三

语文教学的问题既存在于教学层面上，也存在于内容层面上，与其它学科相比较，语文学科的首要问题是在“内容”这一层面上，即教、学什么？如果把改革重点仅放在教学层面上，不解决内容的问题，可谓舍本逐末、缘木求鱼。在内容上，现在不少人认为主要是教材陈旧，在这一思想的指导下，近年来出版新教材成为语文教改的一种时尚。但是观乎一些改版教材，却着重于替换文选，而以原始文选为基本格局的教材体例并无大变，它没有关于语文的一般知识，也就是说它仍然称不上是一部“教材”。在我们看来，不解决内容上的科学化，就谈不到教学上的科学化，内容的科学化是教学科

学化的前提，也就是说语文教学科学化前提是先有语文学，有了语文学的知识体系才能够使语文教学的科学化成为可能。

过去和现行的教材中并不是没有理性知识，比如语言学的、逻辑学的、修辞学的、文章学的、文艺学的、文学批评的等等，但各科的知识之间缺少的是有机的化合关系，就象油和水那样不能融合为一，也就是说它们不能形成“一个体系”，始终是一些知识碎片的“拼盘”，一个没有生命活力的知识堆。未经拼装的电视机元件，由于缺乏有机的系连就不能产生音像，未经整合的知识，也就没有生成功能，也就不能成为指导语文教学的“活”的整体的科学理论，也就是说，它科知识不能成活的原因是因为现成知识的移植缺乏一个有机的支撑体系。对貌似同题研究的科学成果、采用“拿来主义”“硬套”，是科学应用的错位，它使得教学死板、僵化。科学对象的异化，科学应用的性变化，造成了科学的假象化，它被人们笼统地指责为“科学主义”也是难怪的。这种硬移植，不仅是教学指导的理论迷失，对科学的声誉也是一种损毁，它使得今天的文科领地对科学化已有点谈虎色变。

科学的对象不是事物的表象，而是事物的某一单一、纯粹、稳定的性质。语言学的、逻辑学的等等的科学知识系统，它们虽然说也都是在对文本表象即一个现实源泉的理性抽象中产生的，但它们有自身确定的认知对象，有自身确定的指导范围，所以它们的认知对象不是语文的对象。语文的对象也应该是从文本表象、更确切地说是从言语交际表象中为确定的目标所进行的单质抽象的产物，只有确定了这一抽象的稳定明确的性质，才有可

能构成一个体系。由于这一对象至今尚未确立，所以它还是处于“初始的抽象”阶段。从这一“初始的抽象”的“元”点出发，才能够使得语言的、逻辑的、修辞的、文学的、文章的以及传统语文教习中归纳性的非系统理论的等等的其它学科的知识被重组、激活。这个“初始的抽象”的“元”点概念可以替代“语文”——这个多少有些模糊的概念，我们以为用“言语”这个词儿来表达它是合适的，即使要保留语文这个词儿，它也应该叫做“言语语文”。

“言语”并不是一个新词儿，从洪堡特到索绪尔，从五、六十年代关于“语言·言语”问题的大讨论，到八十年代以后不断被学界普遍提及的事实，都已说明“言语”早已不仅仅作为一个普通的词汇在使用，它早已是一个频繁出现的科学术语。但是尽管如此，到目前为止却没有一种现成的意义能够准确地概括出语文意义上的言语的本质，也就是说，同为“言语”，概念含义却并不一致。比如：1、指人对母语或某种语言的掌握，等于乔姆斯基所讲的“先天机制”。如果“他会言语吗？”的意思相当于“他会英语吗？”的意思，那么这个“言语”就等同于“语言”，也就是说，这句话问的是：他是否掌握了一种语言的法则。2、指一种行为，是信息的发放过程，相当于“你怎么不言语？”中的“言语”的意思。言语的这个意义，是西方特别是美国布龙菲尔德言语行为理论的一个基本概念。既然言语是一种行为，它的实现必然要借助于语言。据此，我国语言学家根据自己的理解，将言语行为理论译为“语用学”，“言语”就变成了“语用”，即“语言的运用”。这等于说，下棋就是棋规的运用。这多少让人感到不伦不类。

3、指言语作品，书面来说是诗文，口头来说是话语，是人的言语结果。作为作品，必然有内容和形式两面，言语是指内容呢？还是指形式？它本身包含着一个二元论的矛盾。4、指形式，于是有的语言学家认为，语言研究的也是形式，因此语言与言语是“二而一也”。5、指利用语言工具的信息交际过程。自八十年代《言语交际学》出版后，国内相继出版了《语感论》、《言语教学论》、《语文言意论》、《语文教育的心理学原理》等一系列著作。从信息的意义上来界定言语，无疑是一个很大的进步，但是论域模糊，它没有把言语交际过程当作一个完整自足的单位对象来考察。

在这些含义里，我们多多少少都可以看到语言学的影响，即使是语用学以及国内最新的言语交际理论对言语的理解都是不够彻底的。语言与言语的关系问题不仅影响着语言学的历史，而且始终困扰着语文教学，所以理清两者的关系是非常关键的。在早期，两者的关系被判为：言语是个别的，语言是一般的，即“个别一般说”。这源于索绪尔，根据这位语言学之父的说法，言语是无数个“1”，语言是对无数个“1”的形式化抽象，它们的公式是“ $1+1'+1''+1''' \dots =1$ ”；在后期，即语言学的现代发展阶段被理解为：言语是语言的运用，即“语用说”。其实在我们看来，早期的含义既适合于语言学，也适合于言语语文学，更扩大一些，从索绪尔的公式的等号左边不仅可以抽象出语言的形式，还可以依不同的目的抽象出各类不同的形式。但以往的理解仅限于索绪尔的公式，仅把语言当作言语的理性化，造成了语言学向语文领地入侵的历史。索绪尔的这一公式，与他的语言、言语“两条路应该分开走”的观点是自相矛盾的；