

绪论 在语文的奥空中拨寻星亮

在基础教育课程改革与发展的历史进程中，语文以其独有的文化特性与情致，始终保持着‘天生的浪漫’，充满着生命活力。在中国当代基础教育课程与教学从观念到实践变革的大潮流中，语文比之其他学科，虽然并没有表现出那样的亢奋与活跃，虽然并没有多么大的‘轰动性’，但它对不能适应时代发展的课程与教学模式进行‘颠覆与重建’的步伐与气势，却显得有力而坚实，沉稳而富有秩序。语文是基础教育的基础课程，如果说基础教育是人的成长与发展的必经之路，那么，语文作为一门基础性母语教育课程，则是陶冶人性、建构灵魂、完善心智、促进生命个体成长的摇篮。

语文教育的实践说明，语文不是单纯的技术性语言训练课程，而是富有诗性特质、浪漫天性的“人文性”课程。它不仅是语言技能训练的场所，也是学生体验人生的所在。钱理群就曾对语文课作过这样的描述：这门课程打破时空的界限，克服个人生命的有限范围，把同学引入民族与世界、古代与现代思想文化的宝库，与百年之远、万仞之遥的大师巨匠，与古代最出色的哲学家、历史学家、文学家、军事家，与现代一流的小说家、剧作家、诗人、散文家……进行心灵的交流，精神的对话。你将触摸集中了人类大智大勇的高贵的头颅，融会了人间大欢喜、大悲悯、大憎恨的博大情怀和颗颗大心；你将在有声有色有思想有韵味的语言世界里流连忘返，透过美的语言你窥见的是美的心灵、美的世界。这是一个燃烧的大海，你不能隔岸观火，你必定要把自己也‘烧’进去，把你的心交出来，与这些民族的以至人类

的精英一起思考、探索，共同承担生命的轻与重，就在同哭同笑同焦虑同挣扎的过程中，你会在不知不觉中发现自己变了，变得更复杂也更单纯，更聪明也更天真，你内在的智慧——思考力、想像力、审美力、批判力、创造力……被开发出来了，你的精神自由而开阔了，你的心灵变得更更好了。这是一种诗性化的描述，深层性地揭示了语文教育的文化特性与情致。是的，语文是美丽的，语文学习是美妙的。阅读《蜀道难》，使你感受和体验的是李白生命的奇崛之美；阅读“采菊东篱下，悠然见南山”，你会感受和体验到陶渊明生命的超然；阅读朱自清的《春》，你会感受和体验到生命的勃发之美和生命的灿烂。在语文课上阅读一个文本，就是一次生命体验，一次精神探险；写作一篇文章，就是一次生命活动的过程，一种情感的发泄，一种生命力的释放。熊芳芳老师在自己的教学实践中对语文的这种文化特性与情致有着极为深切的感受：

语文，从浪漫的心灵出发，走向深广，走向博大。

因着语文，《孔雀东南飞》的故事成了家喻户晓的绝唱；因着语文，“木兰从军”的传说成了妇孺皆知的佳话。

因着语文，雪莱的“冬天到了，春天还会远吗”温暖了多少失意者的心怀；因着语文，但丁的“走你的路，让别人去说吧”激荡着每一个开拓者的胸襟。

因着语文，我们收藏了春的温馨、夏的火热、秋的丰硕、冬的冷峻；因着语文，我们领略了北国的冰雪，南疆的椰林，西域的雄鹰，东海的潮汐。

语文，是天生浪漫的文化载体。睿智的思想，高尚的情感，灵动的才智，无不栖于根深叶茂的语文之树，它生生不息地传承着人类文明，它涤荡污浊，提精炼粹，陶冶身心，它汇聚了浪漫又传送着浪漫。

浪漫的语文，呼唤浪漫的情怀。

一个有浪漫情怀的人，能像范仲淹一样无私，“居庙堂之高则忧其民，处江湖之远则忧其君”，也能像王安石一样无畏，“不畏浮云遮望眼，只缘身在最高层”。他们可以心游万仞、精骛八极，更可以在现实世界中撑门拄户、立地擎天。既可以迎来送往，胜友如云，更可以一人一盞一影，孤灯自守黎明。既可横空出世、笑傲江湖，又可面壁潜心，十年磨一剑。入世可如岳飞“壮怀激烈”；八千里路云和月”；也可躬耕垄亩如诸葛亮“淡泊以明志，宁静以致远”。

惟有具备一些浪漫情怀，才可能真正的理解生活，热爱生活，享受生

活惟有具备一些浪漫情怀,才可能真正的理解语文,热爱语文,欣赏语文。^①

从这种拳拳热切的感受来说,语文课其实就是为学生提供一个广阔的、自由的心灵高飞远举的精神空间,语文学习的本质就是情感世界的开拓、精神空间的建构,与其他学科相比较,语文学习是诗意的回归,生活的感悟,生命的体验。我们可以从这个角度来对语文学习进行多元性界定:语文学习是一种陶冶性学习,是一种陶冶心灵、建构人格的过程;语文学习是一种开放性学习,“世界即课本”,它可以实现课本与生活的对话和沟通;语文学习是一种审美性学习,一个文本就是一种美的构成,一个美的世界,语文学习的过程就是感知美、发现美和创造美的过程;语文学习也是一种发展性学习,即通过自主学习活动促进主体性发展,让学生既获得知识和能力,又掌握过程和方法,同时,还得到情感态度和价值观的提升;语文学习还是一种智慧学习,可以实现理趣的回归和智慧的建构。语文收藏着悠久的历史,孕育着伟大的发现,它能引导着我们在生活的站台上“传承文明”,启迪着我们在人生的旅途中“开拓创新”。所以有人说,语文是文化的厚重积淀,是生活的美丽呈现,是人生的智慧结晶。语文学习是学生得以“完整性建构”的重要途径,语文学习的过程就是完整性学习、完整性建构的过程。

也许是受语文的这种文化特性与情致的吸引与召唤,在 20 世纪 90 年代中期,笔者就以极大的兴趣开始了“语文教育文化学”的研究和探索,并作为语文课程与教学论硕士研究生的选修课程开设。在教学中一直进行着艰苦的开创性探讨,祈望在这一语文的天空中拨寻星亮,揭示语文的文化性特质,把语文教育作为一个文化过程来进行开拓,以真正实施完整性建构教育,推动语文素质教育的深入发展。在跨世纪的 2000 年,此论题申报了国家教育部人文社会科学“十五”规划立项课题,并很快就拿到了“第一批立项课题通知书”。至此,有了研究经费的支持,语文教育文化学的理论建构和实践性探索得以深入开展。

众所周知,崛起于 19 世纪,兴盛于 20 世纪的文化学研究,对我们习以为常的语文教育学中的一些原则,提出了挑战和补充。例如长期以来以工具论为中心的语文教学论体系,认定语文是一种工具,语文课就是工具课,语文教学就是进行扎扎实实的语言技能训练。对此,文化学必然要进行批判性的颠

^①熊芳芳:《语文天生浪漫》,载《中学语文教与学》2003 年第 10 期。

覆和重建。在文化学看来,文化是包括人类的价值观念层、行为方式层、组织形式层、器物技术层在内的一个整体。归根结底,语文“是一种文化中的意义载体,它有助于再现这个文化想要信仰的那些事物,并假定这些经验带有所需求的那类经验”^①。它的文化属性可以说要比所谓的“工具属性”丰厚深广得多。由于语文在表述生活的过程中,重新编排了对象的秩序,成为一个新的人为的符号世界,因此“它便有助于揭示一种文化中现存的价值秩序,这种揭示要么是通过反映,要么是通过拒绝现存价值秩序或提出新的秩序”^②。从这个意义上说,文化学研究使人们对语文和语文教育的本质属性有了新的理解,它不仅是“文化的载体”;而且是“文化的重要组成部分”;是文化的一种生命机制,它和文化有着血肉同构的关系,是相互渗透和融注的综合体。应该说,这是对语文教育性质的认识具有革命性意义的一种飞跃,它打破了纯工具论的思维和教学模式,呼唤着新的语文教学思维方式、语文教学理念和语文学习方式的创生。

但是,语文教育文化学是我国目前尚未开辟的一个研究领域,其中有许多理论的“空白点”和“不确定之域”,从其研究的特点来说,它是运用文化学的理论方法来探讨语文教育本质、特性和规律的一种跨学科领域的交叉性、综合性研究——重在宏观阐释语文教育的文化功能与人的发展、语文教育的文化过程及其对人格发展、生命成长的关怀。也就是说,是从文化学角度揭示长期囿于语言本位而视语文教育为语言技能训练的理论局限,建立一个全方位考察语文教育的新方法和新维度,以促进语文教育的深化改革,提高语文素质教育的质量。从其理论意义来说,语文教育文化学研究的基本命题是“语文教育是文化过程”;它要打破认为语文教育只是“知识获得的过程”和“语文教育是语言技能教育”的理论,建立以人的发展和完整性建构为主体的语文教育文化理论新结构。它包括两个层次的理论创新:一是语文教育不只是语言训练的过程,也是一个文化传递的过程;二是语文教育不只是训练运用语文的技能,也是陶冶人性、建构情感与精神世界、促进生命个体总体生成的过程。这既能从根本上解决语文教育研究中的一个理论问题,即长期以来争论不休的工具性与人文性的问题,又能为语文课程与教学改革、加快语文素质教育的进程,提供新的理论与方法。从其实际意义来说,随着语文课程与教学改革的深化和语文素质教育的具体化实施,广大语文教师迫切需要一种新的课程与教学理论用以指导教学实践。语文教育文化学的研究,对更新语文课程与教学理念,

^{①②}转引自花建《文艺新学科导论》,第10页,北京,人民文学出版社,1992。

变革语文教育思路与方法,建构语文教学新秩序,使语文教师从应试教育的困惑中走出来,具体实施语文课程与教学改革及素质教育的策略,具有实践应用性价值。在语文课程与教学改革和实施素质教育的实践中,只有把握语文教育的文化特性与功能,才能促进学生的完整性发展,唤醒学生的主体性与创造力。

作为一种新的理论建构,语文教育文化学旨在从文化视角解读语文教育,立足于语文教育本质的文化学阐释,探讨语文教育与传统文化共生共变的血肉关系,透析语文教育文化本体的内在逻辑构造与教学实践的文化生成原理,建构语文教育文化智慧和语文教学主体情感智慧等构成的基本理论体系。本书以此为基点进行理论体系的建构,其整体框架设计由三个部分构成:

(一) 语文教育文化学基本原理。探讨语文教育文化理论构成的基本命题和概念。主要包括:(1) 语文教育的文化本质。主要探讨语文教育的文化特性与文化功能,它主要体现在两个方面:一是语文是一种文化的构成与存在方式,它作为重要的文化符号,是人类进入文化世界的主要向导,是一种意义和价值体系,是存在的家园,语文与文化具有同构性,二者都是情感、精神和智慧的结晶;二是语文的工具性功能与人文性特质天然浑成,有如血肉同构的生命机体,二者是语文本体构成的基本要素,是相互渗透和融注的整合体。这就从根本上解决了语文教育性质研究中工具性与人文性之争的问题。同时,还把语文教育视为文化的创造和生产活动,以力图实现人与文化的双重建构。

(2) 语文教育的文化过程。主要探讨语文教育文化过程的特征、功能及其设计的原理和方法,认为语文教育的过程不只是知识获得的过程,也不是单纯的语文技能训练的过程,它既要对学生进行语文技能的训练,提高学生的语文素养,也要充分挖掘和利用文本的文化资源,加强对学生的文化陶冶,注重对人性与生命的关怀。即把语文教育视为个体生命的文化生成与建构过程,突出语文教育文化过程的特性与功能,用文化性来消解语文教育工具性与人文性的二元对立。(3) 语文教育与民族文化。主要探讨语文教育与民族文化共生共变的互动关系,认为民族文化的历史流变孕育了语文教育鲜明的民族性,民族文化的历史变迁潜在地制约着语文教育发展的历史轨迹和方向,激发了语文教育主体的内在文化创新活力。现代语文教育应该担负起培养学生的民族情感、民族精神的历史使命。特别是语文与民族文化具有同质关系,语文是民族文化积淀的地质层,也是民族文化的重要构成部分。因此,语文教育应该义不容辞地承担化育民族情感、唤醒民族意识、振奋民族精神的责任。

(二) 语文课程文化和教师文化智慧的建构。即探讨语文课程文化与教

师文化智慧构成的特性与功能。主要包括：（1）语文课程的文化建构。重在探讨语文课程的文化背景，人本主义课程文化观，后现代课程文化观，文化变迁中的语文课程本质观，语文课程文化建构的过程与特点，文化传统与语文课程的文化创新，语文课程的文化价值取向与文化实践等等，即从本体论文化学的角度探讨语文课程文化本体的内在逻辑构造与教学实践的文化生成原理，建构语文课程文化本体论教学思维模式，从而彰显语文课程与语文教育的文化本性，加强语文课程与教学本体的文化诠释，探索语文课程与教学文化本体论的阐释原理与方法。（2）探讨语文教师教学智慧的文化生成与构成原理和教学主体情感智慧的特征与功能，即对语文教师的文化素质、文化人格和文化精神的养成规律与文化主体创新精神的培育进行具体的透视性分析，以开阔语文教师的当代文化视野，拓展其文化结构，促进其文化精神的建构，焕发他们的教学生命力和创造力，实现他们的生命价值和人生价值。

（三）语文教学方式的文化性分析。即探讨语文教学阐释学、阅读教学美学、语文诗性化教学、陶冶化教学、体验式教学的特性、原理和规律，揭示语文教学方式的文化特质，突显语文教学诗性化、陶冶化和体验性的本质与规律。

（1）语文教学哲学新视野。主要探讨哲学解释学、接受美学等理论与方法，为语文教学提供的新视点、新思路和新视角。包括视野融合的阅读教学解释学和接受理论的阅读教学美学。（2）语文诗性化教学追求，主要探讨“生活语文”“文化语文”“生命语文”的教学特性与规律，情感与思想、生活与生命是语文的根基，语文与情感、语文与思想、语文与生活、语文与生命、语文与文化是分离不开的综合体。因此，语文是具有诗性特质的，即所谓的“诗性语文”。如果舍弃了这种“诗性”，也就失去了“语文味儿”而不成其为语文。对语文诗性化与经典阅读教学进行探讨，是教“真语文”教好语文的需要。（3）语文陶冶化教学和体验式教学。前者主要探讨语文教学中对学生进行情感和精神世界的建构，加强陶冶性学习的意义、价值及其策略智慧，倡导语文教学对人性与生命的关怀，包括语感教学和审美教学两个方面的探索；后者主要探讨体验与体验教学的本质、体验式阅读教学的新秩序和体验式作文教学的新思路。体验是人类的一种生命活动，人类的情感、精神和智慧是体验的结晶——情感是体验的冲动，精神是体验的觉醒，智慧是体验的发现。所以，语文读写教学都离不开体验，都必须从体验开始。阅读是一种体验，意义是在体验中生成；写作也是一种体验，好的文章都是体验的一种激情表达。

语文教育文化学建构的是一个新的理论结构。这种理论建构的过程，离不开梳理、归纳、抽象和概括的思维操作，但它不是不食人间烟火的真空实验室操作。实际上，它有如传感器时刻谛听着当今语文教育课程与教学改革实

践的脚步声,传达着语文教师实施新的课程教学理念,进行语文教学创新与探索的热情与呼唤。而且,它还时刻关注着语文课程与教学改革中富有挑战性、前沿性的重要课题,把视点投射于语文课程与教学开拓与发展的全新之域。因此,科学精神与人文精神就像两股清泉浇灌和滋润着语文教育文化理论建构之树的成长。所以说,这种语文教育文化理论建构作为对语文教育经验的整体把握,并不仅仅是材料的梳理、归纳和抽象,也不仅仅是纯认知性的活动,而实际上也在具体追问着语文教育活动的人文价值,赋予语文教育活动以新的存在意义,从而使人们在语文教育文化理论建构成果中获得主体性意义的体悟,懂得语文教育活动实现人的主体性价值的重要作用。本书在其理论的建构、概念的界定、重心的选择、视点的转换中,可以说,无不以一个现代人文精神的罗盘在暗中导引——无论是对语文教育文化本质的透视,还是对语文教育文化过程的诠释,无论是对语文教育与文化精神的分析,还是对语文课程文化建构的设计以及对语文诗性化教学、陶冶化教学和体验式教学的探讨,都是动情的追问,激情的阐释,都紧步当今语文课程与教学改革和创新实践的节奏,在理论的思辨中包容着人文精神律动的韵致。同时,它也较为集中地反映了当代语文教育中最为困惑、最为关注的普遍性问题,折射出当代语文教育最急切的探索光柱和研究焦点,具有透视语文教育现状及其秩序,激发和召唤语文教育创造活力的鲜明价值取向。例如,对“语文教育与文化精神”的探索,揭示的是语文教育的文化特质与文化功能,说明语文教育作为文化的一种传播活动和文化的一种生产活动,如何塑造和建构教学主体,教学主体又如何发挥文化不断赋予他的生命活力;对“语文教育文化过程”的探索,则揭示的是语文教育建构人格、陶冶人性的功能及其途径,从一个新的角度阐释了语文教育文化过程的设计和具体实施的基本策略。总之,从本书一系列课题的探讨和理论建构中,可以窥见当代语文教育改革、创新、追求目标的重要信息。

任何一种理论探索和理论建构,都不可能是完美无疵的。本书对语文教育文化理论结构的探索也分明显露出一些疵痕,在许多方面存有不成熟的缺憾,如表象与感性、狭隘与生硬等等。其中,有些论题的阐释过程处在不甚自觉的状态中,有些论题的论证分析显得不够充分、苍白无力。作为执著投入语文教育文化理论探索与建构的学人,我们能够正视自己作品的缺憾,并以积极的进取姿态,弥补自己学识的不足,进而化解缺憾,追求完美。

第一章 语文教育的文化本质

在人类教育发展的历史长河中，语文教育与人类文化似血肉同构，融会成回旋激荡、奔突绵延的急流，传播、追寻和创造着人类的文化精神，为人类构造精神的家园——陶养人性与情操、心智与灵魂，唤醒生命与智慧、主体性与创造力，从而充实生命内涵、洞察人生真谛，把握生命的价值，提升人生境界。毋庸置疑，语文教育并非只是“知识获得的过程”，也是一个文化的过程，是生命成长、精神建构的过程。这个过程浸透着文化的精髓，包含着丰厚的文化意蕴，跳动着生生不息的文化命脉，具有鲜明的文化特质和文化功能。

对语文教育的这种文化特质和文化功能，长期以来，没有得到语文教育应有的重视，即只强调语文的工具性功能而摒弃其人文性价值，造成了语文教育人文关怀的缺失。随着语文教育的变革与发展、探索与创新，人们不约而同地思考与追问语文教育的文化特性及其文化价值与功能，并由此引发了一次次“语文教育大讨论”。在有关工具性功能与人文性价值的争论中，有感性经验与理性智慧的碰撞，也有个人化见解与时代文化观念的沟通，而最尖锐的是对以工具性为本位的语言技能教育及其语文工具观进行颠覆与重构的交锋。因而，它促使人们对语文教育本质的认识不断深化，从文化的新视角和人文关怀的立场重新阐释语文教育的文化意蕴，开启了语文教育的人文智慧，发掘语文教育的文化特性与文化功能，建构语文教育的文化本质观。应该说，这是语文教育理念的一个根本性变革，是语文教育境界的一个时代性提升。它打破以工具为本位的语文教育工具观

的天幕,拓出了焕发语文教育生命活力的发展新天地,赋予语文教育以新的存在价值,从而使人们在语文教育中获得自身生存意义的颖然领悟,懂得语文教育对生命成长、人格成长的关怀和实现人的主体性价值的重要意义。正如有的教育文化学家指出:“真正的教育应该是文化的教育。文化的教育就是根据社会文化的有价值的内容所进行的为培养个人人格精神的一种文化活动。它最终目的在于唤醒个人的意识,使其具有自动追求理想价值的意志,并有所创造,增加文化的新成分。”^① 语文教育作为这样一种‘文化的教育’过程,其实就是一个陶冶人性、唤醒灵魂、建构人格与精神世界,给人以安身立命之本、促进生命个体总体生成的过程。本章即以这种认识为基本出发点,努力打破语文教育只是‘知识获得的过程’的理论和‘语文教育是语言技能教育’的工具性价值功能说,深层性地探讨语文教育的文化本质及其文化价值与功能,建构以促进人的生命成长和完整性发展为主体的语文教育文化本质理论新结构。

第一节 语文与文化的存在关系

文化作为人类本质的体现,与人类相伴而存在,在所有人类活动的范围内都有文化,它贯通时空,普遍而永恒地存在着。文化作为世代相传的价值体系作用和影响于人,人以文化的主体又适应和创造着文化,文化与人就是通过这种互动在人类发展的历史长河中共同进步,繁衍不息。而将这两者如此紧密地勾连在一起的中介就是教育。为了深层性地揭示语文教育与文化的关系,真正地把握语文教育的文化本质,我们需要从以下两个层面进行阐述和分析。

一、文化的内涵:文化即“人化”

什么是文化?如何认识和把握文化的本质内涵?在我国的汉语言构成系统中,“文化”是“文”和“化”两个字的复合。

“文”是象形字,与“纹”相通,指各色交错的纹理。《说文解字》称“文,错画也,象交文。”“文”最早表示“天文”,即自然事物的痕迹、纹理,如鸟、兽的足迹,木石的纹理,最后又转向了对“人文”的关注。在中国文化里,“天文”和“人文”是一对相对的范畴,《易经》里说“小利有攸往,天文也 文明以止,人文也 观乎

^①吴式颖:《外国现代教育史》,第258页,北京,人民教育出版社,1997。

天文以察时变,观乎人文以化成天下”。从“天文”到“人文”;“文”涵义的变化与人创造和运用符号的活动密切相关。因此,“文”最基本的引申义指“文字”及相关的象征符号,在文字的基础上,“文”又引申为文化典籍、礼乐制度、装饰、人为修养等意思。其次,“化”本义为改易、生成、造化。《庄子·逍遥游》里“化而为鸟,其名为鹏”的“化”是“改易”之意;《易·系辞下》中“男女构精,万物化生”的“化”是“生成”的意思;《礼记·中庸》中“可以赞天地之化育”的“化”是“造化”的意思,因此,“化”是指事物形态的性质的改变,引申为教行迁善之义。

“文”和“化”并用较早出现在战国末年儒生编辑的《易经·贲卦·象传》。“文”“化”并举,即有了“以文教化”的意思。汉代的刘向正式提出“文化”的概念,宣称“文化不改,然后加诛”,并号召“以文德化人”,这时“文化”一词已明显具有人为的文治教化的意思。

英语中“文化”一词“culture”来源于拉丁文的“cultura”,本义是“保护”“栽培”“种植”和“居住”,从其本义我们可以看出在西方“文化”起初是与农业联系在一起,突出的是人为改造。因此,后来文化引申为对人的性情的陶冶和品德的培养,与我国的“文治教化”意思部分相当,但远没有汉语中“文化”的古义丰富。“文化”在西方由“自然”到“人”的发展大致相当于我国由“天文”到“人文”的演进,也就是说,无论中国还是西方“文化”的涵义都经历了从物质生产领域到精神活动领域的延伸和拓展。但是比较而言,中国更早地将“文化”专注于精神领域,这充分说明了我国的文化自觉远远早于西方。

从以上的追溯我们可以了解“文化”虽然具有多重含义,但大致可归为两个层面。其一,“文化”指人类对自然的认识、改造及其成果,如“天文”“栽培”“耕种”等,主要指向物质文化层面。其二,“文化”指人类对人类社会和自身世界的认识、理解、改造和建构,如“文字符号”“文物典籍”“礼乐制度”“文治教化”“性情修养”“道德陶冶”等,主要指向精神层面。文化作为人类社会的现实存在是伴随着人类的发展而出现的,与人类自身有着同样古老的历史。从对外界自然和物质世界的关注到对人类社会和自身精神领域的洞察,文化涵义的历史性生发体现的正是人类生活空间由外向内、由物质向精神的不断拓展和延伸,是人类文明的发展和超越。

虽然“文化”一词早就出现了,但是把“文化”作为一种普遍的现象进行研究,却是从 19 世纪德国以韦伯和舍勒为代表的文化社会学派开始的,到 20 世纪 20 年代英美出现文化人类学之后,“文化”才成为一门学科的独立研究对象。

在文化化学研究中,文化是一个众说纷纭而难以界定的概念,它具有多义

性、歧义性、复合性和开放性的特点。长期以来,文化学者们抱着爱真求善的热情,追问文化的生成本质及其构成特性,竞相从不同的角度对文化的本质内涵进行不同的阐释,可谓“仁者见仁,智者见智”。美国文化人类学家克罗伯和克拉克洪在其合著的《文化 关于概念和定义的批判回顾》一书中,搜集并列举了从 1871 年到 1951 年间文化学者们对文化下的定义计有一百六十多种;我国文化学者韩民青在其所著的《文化论》中指出文化的定义已达二百多种,郑金洲在其所著的《文化论》中说他所搜集的文化定义至今多达三百多种。文化定义的纷杂多样表明了文化自身的广远浩繁,包罗万象,说明文化概念延伸于人类生活的各个层面,凡是人类创造或打上人类痕迹的所有形态都可称作文化。

各种不同的学派从自己的角度对文化进行了不同的界定。概括说来,文化有广义和狭义之分。广义的文化指人类后天获得的并为一定社会群体所共有的一切事物,主要指人类卓立于自然的、独特的生存方式,其涵盖面非常广,凡是打上人类印记的都可以称作文化。杨邦宪所下的文化的定义可以作为代表:“所谓文化不是不受人的影响而自然形成的自然物,而是人在社会实践过程中认识、掌握和改造客观世界的一切物质活动和技术活动及其创造和积累的一切物质财富、精神财富和社会制度的发展水平、程度和质量的综合整体,它是一个有机的系统。依次,文化结构可以简单地分为互相联系的两个层面,即物质文化和精神文化。”^① 狭义的文化指人类后天习得的,并为一定群体所共有的一切观念和行为,主要限于广义文化的精神层面,许多研究者所下的定义都属于此类。如第一个给文化下完整定义的英国学者泰勒在《原始文化》中说:“文化是一个复杂的整体,它包括知识、信仰、艺术、道德、法律、风俗以及作为社会成员的人所具有的其它一切能力和习惯。”^② 美国著名学者萨姆瓦对文化进行界定说:“文化是一种积淀物,是知识、经验、信仰、处世态度、社会阶层的结构、时间观念、空间关系观念等等的积淀,是一个大的群体通过若干代的个人和群体劳力而获得的。文化是持续的、恒久的和无所不在的,它包括了我们在人生道路上所接受的一切习惯性行为。”^③ 这种阐释显然是说文化即为人类社会历史实践过程中所创造的精神财富的总和。我国现在对文化的阐释大

① 杨邦宪:《对中国传统文化的再评价》,见《传统文化与现代文化》,第 4 页,北京,中国人民大学出版社,1987。

② [英]泰勒:《原始文化》,第 1 页,杭州,杭州人民出版社,1988。

③ 杨鼎夫:《汉语建构下的中国文化》,载《语文建设通讯》(香港)第 37 期。

都从两个维度来进行：第一，文化是指人类创造的一切物质产品和精神产品的总和。第二，文化专指语言、文学、艺术及一切意识形态在内的精神产品。^① 这些对文化的定义和阐释不同程度地侧重于对文化现象的描述，而忽略了对文化本质内涵的深层性透视和理性阐释。

笔者认为，文化是人类特有的现象，只有人类才有文化，文化与人类俱生俱灭。因此，我们对文化的阐释应该注重和强调文化现象中人的主体因素，即从人的主体性角度揭示文化的本质与特性。特别是对语文教育文化的阐释，更应当关注文化对人的主体性建构价值和作用。从语文教育的文化特性来说，“文化是一种通过符号在历史上的代代相传意义模式，它将传承的观念表现于象征的形式之中。通过文化的符号体系，人与人得以相互沟通、延绵传统，并发展出对人生的知识及对生命的态度”^②。“构成文化本质的是相传的（即从历史中提炼出来的）观念，特别是它所具有的价值。文化的体系不仅是行为的产物，也是为今后的行为创造条件的要素。”^③ 这就是说，文化是观念的，它是一种意义和价值体系。文化对于人有非同寻常的影响和陶冶作用，是人的生存与发展的基石，即文化作为世代相传的价值体系作用和影响于人，促使人的建构与发展，而人作为文化的主体又适应和创造着文化。文化与人就是通过这种互动在人类发展的历史长河中共同进步，繁衍不息。

我国文化学专家胡潇在其所著的《文化的形上之思》中，对文化的这种本质与特性作了较为透辟的阐释。他认为：“文化是一种活生生的‘人化’与‘化人’相统一的现象，要从文化的方面关注人的问题”；并且指出文化的这种本质特性有“显在”和“隐在”的两个方面。“其显在的方面，可以是人们的主动创造、自觉变革与有形建设，这更多地体现为‘人化’的方面，体现为人的文化能动性和自为性。它是文化的外在或自然和社会的人化，是对象世界向人的生成，大量见诸于主体创造对象的活动。其隐在的方面，则主要是人们之思想和行为方式的文化规范、文化制约与无形秩序，这更多地体现为‘化人’的方面，体现为人的文化受动性和自在性。它是文化的内化或人的社会化，是人向对象世界的生成，大量见诸于为对象创造主体的活动。”^④ 由此可见，人于文化的显在方面，能有意识、有目的地开展种种有形世界的活动，表现出一种文化

①参见《中国大百科全书》，第409页，北京，中国大百科全书出版社，1988。

②【美】克利福德·格尔兹：《文化的解释》（译序），第11页，上海，上海人民出版社，1999。

③许红编译：《文化的源与流》，第18页，武汉，湖北人民出版社，1989。

④胡潇：《文化的形上之思》，第3页，长沙，湖南美术出版社，2002。

的主体姿态。而于文化的隐在方面,人则很难自主地做到这些,而常常无意识地、不自觉地接受文化的无声指令和无形制约。所以,文化主体的自我批判与改造,文化的建构与发展,最终也必然表现为文化主体的自我解放与自我发展。“文化问题最终是人的问题,人的社会问题和社会性之人的问题,对文化的关注终究是对人、对人的社会的关注。”^①从这个意义上说,我们对文化本质的阐释,不可忽略了文化中人这个主体因素。如果离开了人,就不可能阐释清楚文化的本质,也不可能有文化的生成和存在。地球上在未出现人类之前,在人还未成为认识主体之前是没有文化的。那时候,太阳、地球的旋转,星星、月亮的发光,大江大河的奔流,花草林木的生长,从没有主体的干涉与表现,一切都处于一种自在状态。在这种没有人、没有主体存在的世界里,是没有什么文化可言的。自从有了人,才有了文化,文化是人类社会的产物,是人类智慧的花朵,它根植于人的情感和精神的大地上,离开了人这个主体,谈何文化的本质,谈何文化的阐释?其实,从人的主体性角度来说,人的本质就是文化的本质,人气、人情、人味的对象化,或者是自然的人化,就是对文化本质涵义的诠释。有的学者对此进行例证分析说:“土,不是文化,但人化的土城墙、陶土制品就是文化。水,不是文化,而水渠,像都江堰就是了不起的文化了。”^②美国人类学家摩尔根曾经指出:“人类是从发展阶梯的底层开始迈步,通过经验知识的缓慢积累,才从蒙昧社会上升到文明社会的。”^③摩尔根所说的“经验知识”就是文化。因此说,文化是人类的产物,文化是离不开人的,人是文化的创造者,文化的本质即人的本质的表现。

马克思从人的主体性出发,对文化的本质作过阐释。他认为有意识的生命活动把人同动物的生命活动直接区别开来。正是由于这一点,人才是类存在物。其中,有意识的生命活动即社会实践活动,这些活动及其成果的聚合物就是我们所要研究的“文化”。这种文化的创造是改造对象世界使其主体化的过程,可以说,文化就是“自然的人化”。在马克思看来,自然包含了两个部分:一部分是人之外的自然,即不依赖于人而存在的自然界,称之为人的“无机身体”;另一部分是人自身的自然,即人的“有机身体”。因而,自然的人化,一方面包括人类对自然的能动的现实的改造;另一方面,包括人自身的躯体和全部

①胡潇:《文化的形上之思》,第3页,长沙,湖南美术出版社,2002。

②吴疆:《语文教学之于文化》,见中学语文教学资源网 2002年10月7日。

③[美]摩尔根:《古代社会》(上册),第3页,北京,商务印书馆,1977。

感觉(内在自然)发生属人的变化。人类在改造自然的过程中,不但改造了客体,也改造了主体,使人自身的自然愈来愈具有人的意义。自然界的人化和人类自身的人化是同一个过程的两个方面,以相互促进的方式,推动着人类文明的发展。因此,我们要正确理解文化概念,就必须关注文化与人的主体精神之间的关联,以‘总体的人’作为基点来界定文化。法国思想家狄尔泰认为,文明研究的核心问题应该是人的‘生命’。德国哲学家西美尔指出:“只有人才是文化的真正对象,因为人是我们自己惟一熟悉的、从一开始就要求完善的对象。”因此,文化在本质上是‘人类的一种完善’^①。卡西尔作为西美尔的学生,进一步强调了文化对人的意义,认为从根本上说:“人是文化的动物”,正是通过人的劳作(work)的文化活动,才“规定和划定了‘人性’的圆周”;作为一个整体的人类文化,可以被称作人不断解放自身的历程”^②。可见,人类培育了文化,同时也在文化的世界中生长着、优化着、发展着,所以要洞悉文化含义,就离不开文化对人的自我优化、自我完善、自我发展这一本质内涵的密切关注。

其实,中国和西方的文化概念都反映了对人的自我完善和自我优化内蕴。我国的所谓‘文’化”,从其最初的连用就具有明确的文治教化的意义。最早见于西汉刘向的《说苑·指武》:“圣人之治天下也,先文德而后武功,凡武之兴为不服也,文化不改,然后加诛。”这里的‘文化’与‘武功’相对,指以文德教化天下。此后,晋束皙《补亡》中说‘文化内揖,武功外悠’。南齐王融《三月三日曲水诗序》中说‘设神理以景俗,敷文化以柔远’等,大都取文治教化之意,即将“文化看作是包含着道德政治伦序的诗书礼乐来教化人、优化人,使其从蒙昧达于文明的意向及其过程”^③。在西方,文化一词源自 cultura。原意有耕作、掘垦、居住、植物培育等与物质生活相关的意义。目前可以追溯的最早的文化定义,大约是法国学者安托万·菲雷帝埃在 1690 年编纂的《通用词典》里的界定:文化是“人类为使土地肥沃、种植树木和栽培植物所采取的耕耘和改良措施”^④。这种用法至今仍在“农业”(agriculture)和“园艺”(horticulture)中保存着。后来,这种物质性的种植培育意义逐步引申出神明祭拜、性情陶冶、品德教化等内涵。在古希腊罗马时代,西塞罗就使用了“性灵的陶冶”(cultura ani-

①[德]西美尔:《论文化的本质》,见《德国哲学》第 2 辑,第 198 页,北京,北京大学出版社,1986。

② [德]恩斯特·卡西尔:《人论》,第 5 页,上海,上海译文出版社,1985。

③刘进田:《文化哲学导论》,第 55 页,北京,法律出版社,1999。

④ [法]维克多·埃罗:《文化概念》,第 5 页,上海,上海人民出版社,1988。

mi)一词。至 18 世纪,狄尔泰在更广泛的意义上使用“文化”,指人类心灵、智慧、情操、风尚的化育。德意志联邦共和国编纂的《迈尔大百科全书》认为:“18 世纪以前,文化主要被理解为对人的肉体、心灵和精神能力的培育,也就是人为了完善自己的本性而增补的知识。”^①此后,自 1871 年英国人类学家泰勒在《原始文化》中对文化进行了系统阐释,文化渐渐发展为一个内涵更加丰富,外延更加宽广的多维概念,但其基本的人文教化内涵始终不变。从以上可见,中国“文化”一开始就有精神和人文的指向而西方“文化”是从人类的物质生产领域逐渐延伸至精神领域。总之,文化语义中蕴含着人类自我优化和完善的人文主体性意义。

因此,文化的本质是人化,正是人的自我完善欲求主导着人的各种文化追求。人创造了文化,文化反过来创造着人。实际上,关于什么是文化的提出,其实并不仅仅是人类开始了对文化的思考,而是人类对人自身认识的一种进入。我们对语文教育本质的探讨,就是建立在“文化即人化”这一文化内涵的基础之上的。

二、语文教育：文化的生命机制

据有人考证,“文化”与“教育”在词源上就有着内在的联系。在儒家典籍中,有关“文”的论述多主张质实与文饰的高度统一:“质胜文则野,文胜质则史,文质彬彬,然后君子。”^②由“文饰”可以看到一个人的内心世界,进而看到他的修养习德。孔子曰:“文之以礼乐,亦可以为成人矣。”^③这实际上涉及了“文”之教育意义。“化”与教育的联系更显而易见。《学记》中说:“君子如欲化民成俗,其必由学乎。”^④“化”指教育、教化。在西方语言中,“文化”同样具有“教育”的意思。英语 Culture 一词本义是培养、种植。17 世纪出现的形容词 cultivate 已完全摆脱“种植”的本义,是受过教育的、有教养的意思。受其影响,直到 19 世纪,一些人仍把文化看作是教育的同义词。

文化与教育的这种关系,并不是两个独立个体的接触和贴近,而是在其内质上的一种同构和融注:教育是一种文化的存在方式,文化是教育的血肉和灵魂,教育活动具有独特的文化意蕴;文化给教育以社会价值和存在的意义,教

①刘进田:《文化哲学导论》,第 55 页,北京,法律出版社,1999。

②孔子:《论语·雍也》。

③孔子:《论语·宪问》。

④《礼记·学记》。

育给文化以生存依据和生机活力”^①。教育既是文化的构成部分,又是文化的生命机制,教育对文化有着传递、保存、延续和发展的作用。文化是某一群体所共享的意义体系,任何的发明、发现都必须经教育广泛传播后,才能成为群体观念,获得社会共享,成为文化。而文化要超越社会机制,实现代际传承,也必须将教育作为其生命载体,经由教育吐故纳新,延续发展。每个人生来都存在于既定的文化环境中,并被既定的文化环境所塑造。教育就是通过向个体传授文化,使其融入到周围文化环境中逐步地适应文化的过程。这一过程不是文化的简单、静态的“复制”,即将外界的客观文化全盘照搬到人的头脑中,而是一种文化的“活化”和发展。经由教育,文化不可避免地被赋予了时代内涵、个人理解、主观精神等新的内容,在这一过程中有教学主体对文化的选择和阐释,也有学习主体对文化的选择、接受、理解和丰富。经过教育传递的文化已经不是原本的文化,而是被发展创新了的文化,这一过程可以表示为“文化(原初的)——教育——文化(发展的)”。当然,文化也决定和制约着教育活动的过程。每一种文化作为一个价值体系,都有其独特的价值取向。文化的价值取向往往决定着教育所要培养的人的规格,可以说,有一种文化就有一种教育,文化对教育有决定作用。教育的目的、性质、内容、方法,教学活动中的师生关系等都因文化的差异而呈现出不同的特点。

需要强调指出的是,作为文化形式的教育,是促进政治或经济变化深入人心的一个不可或缺的手段。教育可以将文化有目的、有意识地传递和保存,并通过选择和重组,来实现文化的改造和创新,由此影响社会生活,进而影响人的精神世界。这是教育的基本功能,也是它的文化功能。这就是说,教育是通过传承文化、选择文化、创造文化来促进文化和人的发展。人和文化是教育的两个维度,在教育过程中,人与文化通过互动实现着双向建构。教育的最终目的在于促进人的发展,实现人的建构,因此,教育过程中人与文化互动的最终指向也是人的发展生成。有不少教育文化学专家指出,教育的对象是特定文化环境中具有思想道德情感的精神主体,教育的根本任务就在于传递文化,体验文化价值,并培养具有文化创造力的人。

从教育和人的关系来看,教育作用于人的过程,实质上是使人获得文化的过程。教育的作用就是不断地把外在于个体的文化内化于个体的文化心理结构之中,从而使个体成为受过教育的人,发展了的人,文化化的人。在整个教育过程中,教育者借助教育资料与受教育者之间的双边活动完成文化成果与

① 郑金洲:《文化与教育 两者关系的探讨》,载《上饶师专学报》1996年第1期。

受教育者之间的交互作用，这种交互作用最终表现为文化成果被受教育者掌握，知识增加了，心理结构得到发展。语文教育的载体是各类文本，凝结着人类文化的精华，通过语文教育的过程，可以让学生饱览中国传统文化和各国丰富多样的文化形态。但语文教育的整体运作过程不是一种纯粹的工具性的灌输知识的操作活动，纯粹的工具化驱逐了人的欲望、情绪、意向等非理性因素的存在，窒息了课程本身的育人功能。教师在课程的运行中只是知识从起点到终端的传递线，必须准确无误地传递相关信息，学生则在同一的接受、强化、管理、评价中复印件般的获得知识，文化精神内涵在课程中被剥离、误读成符号式的再现。如果在这种教育理念指导下，那么隐含在文字符号深层下的人的情感、态度、意志等精神现象将被舍弃，语文仅仅成为字、词、句、段、篇的累加，其中的文化在教育过程中被曲解，丢失了意义的深度和对心灵的感召力，这必然导致人性的缺失。因此，现代教育理论主张人的回归，认为教育是人的灵魂的教育，而非理智知识和认识的堆积。教育是一种探索，使人理解人生的意义和目的，找到正确的生活方式。在个体与文化之间，通过教育的中介，两者更为有效地实现相互同化、相互建构，“促进着以具有特定社会文化特质和内涵为基本表征的新人的文化生成，即学生‘生命个体的总体生成’”^①。

语文作为一种人类的符号，不仅能够使人认识世界、适应环境，而且还能使人超越实在的环境，创造新的世界。“真正的人类符号并不体现在它的一律性上，而是体现在它的多面性上。它不是僵硬呆板而是灵活多变的。”^② 语言符号使得人具有不同于动物的超越性。“人的生活世界之根本特征就在于，它总是生活在‘理想’的世界，总是向着‘可能性’行进，而不像动物那样只能被动地接受直接给予的‘事实’，从而永远不能超越‘现实性’的规定。”^③ 人的这种超越性体现为人的不断创造，而人之所以能够保持不竭的创造力，主要是因为人进行创造的媒介是人类独有的——符号。事物是瞬息万变的，而概念、符号则保持一定的稳定性，因为有了语言符号，人对世界的认识就不像动物一样，仅仅局限于对实在的认识，而是更高层次上的对符号世界的认识。有了符号，人的认识才跃进到抽象阶段，人类才可以超越现实性的限制，在符号的世界里记忆过去，了解现在和展望未来，在能动的创造活动中向着理想的、可能的、文化的世界行进。由此，卡西尔认为人的世界就是符号的世界、文化的世界。文

①张广君：《教学基本职能：人与文化的双重建构》，载《内蒙古师大学报》2000年第4期。

② [德] 恩斯特·卡西尔：《人论》，第47页，上海，上海译文出版社，1985。

③ [德] 恩斯特·卡西尔：《人论》（中译本序），第4页，上海，上海译文出版社，1985。