

汉语文教育本土化研究论纲

李山林

(湖南科技大学 人文学院, 湖南 湘潭 411201)

摘要:反思百年汉语文教育现代化历程,就会发现其“移植型”的特征和本土化的缺席问题。汉语文教育本土化的研究,要进行哲学基础的本土化澄清,课程内容的本土化整理,实践方式的本土化构建。对外来理论要做本土化的具体情境研究。

关键词:汉语文教育;本土化;哲学基础;课程内容;实践方式

中图分类号:G42

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2017)07-0028-05

教育本土化是教育现代化的必然内涵之一,它与教育国际化相应和,是在体认、保持和守护本民族文化特性的基础上合理借鉴和吸收外来教育理论的一种现代化策略。教育本土化首先是教育民族化^[1]。语文学科相对于其他学科更具有鲜明强烈的民族特性,在现代化的进程中,更需要本土化的理论,而一般教育本土化理论无法涵盖、解释语文教育本土化的特殊性,语文教育的本土化需要进行专门的理论研究。与其他学科是新学制的产物不同,汉语文教育是从中国传统教育中生长出来的,有着深厚的民族文化积淀,汉语言和汉民族思维的独特内涵为汉语文教育的本土化理论建构提供了深刻的理论基因和充足的理论源泉。从汉语文教育的民族文化特性中寻找现代语文教育理论的生长点,探讨汉语文教育本土化的内涵和路径,从整体上构建基于汉语言特性和汉民族思维的汉语文教育理论体系,促进语文课程改革理论从“移植”向“内生”转型,是汉语文教育本土化研究的价值和目标之所在。

1 汉语文教育本土化的提出

汉语文,在本文中特指我国的母语课程名称,以之区别于全世界都可通用的“语文”名称。“‘汉语文’是我们的母语课程在全球化时代的文化标签,是汉民族的母语独立及区别于他国母语的主要标志。”^[2]使用“汉语文”这个概念,更能彰显我国语文课程的文化标志。在某种程度上,用“汉语文”代替通用的“语文”,本身就蕴含着“本土化”的意味。汉语文教育本土化的提出基于语文教育现代化的理论话语。语文教育现代化,理论上内含着国际化和本土化。汉语文独立成为教育学科至今百年,一开始就随着社会的进程走上了现代化之路。梳理这百年来的现代化历程,反思汉语文教育的现代性问题,就会发现其“移植型”的现代化特征和本土化的缺席问题。

1.1 汉语文教育现代化的研究现状

教育现代化理论是语文教育现代化研究的一般理论前提。中国的教育现代化研究来源于国家现代化在教育领域的主题驱动,在研究立场上具有十分明显的国家主义价值倾向,其研究主旨往往是基于国家现代化的目标和规划,为“教育现代化”如何实现提供建设性发展方案^[3]。其研究趋势为:第一,因其国家主义立场而隐含着强烈的正面价值判断,很少反思和批判。第二,有偏重西方化或国际化的倾

向,注重“外援”引进,相对忽略“本土”总结,即在国际化与本土化二者中偏重国际化。这从上个世纪对教育本土化的研究文献寥若晨星可以见出。语文教育现代化的研究是在教育现代化研究的整体话语中展开的。大体的思路是利用“教育现代化”的理论来论述某个语文教育特定的问题和特定的主张。其研究来源于“教育现代化”的主题驱动,而不是来源于语文教育的问题驱动。换句话说,中国的“语文教育现代化”研究,唯一形成的共识,大概就是“语文教育现代化”这一符号,以及这些符号背后的一些基本逻辑演绎。

1.2 汉语文教育本土化的研究现状

语文教育本土化的研究主要有两种:一种是借鉴国外一些新的教学理念和方法的本土化研究。“化”的对象是国外的某一教学理论和方法,如多元智能理论、合作学习、研究性学习、探究学习、有效教学、对话理论、建构主义、闲暇教育、戏剧教学法、道尔顿制等。这是在全球化、国际化的前提下基于“引进”“拿来”的本土化研究。这些研究着眼的是把域外的某一理论和方法移植过来如何运用的问题,很少研究这些来自外域的理论和方法及本土的成长土壤和适应环境,也很少考虑它们是否适应中国本土。也就是说,很少做具体情境和借鉴条件的研究,其研究的前提不是基于本土的语文教学问题,而是基于对外国理论“先进”的预设和无条件的借鉴。这就是线性思维、二元对方法论导致“简单移植”在语文教育本土化研究中的表现。第二种是基于本国民族文化特点的本土化研究,研究适合本土文化特点的语文教育改革的思想、策略和路径,使语文教育与自己国家的文化达成最大的切合性。这是中国化、民族化前提下的本土化研究,是一种“内生”性研究。但这种研究成果很少。

1.3 汉语文教育本土化提出的背景

总的来说,汉语文教育现代化研究的现状和趋势呈现出以下特征:在百年汉语文教育现代化进程中,由于受国家现代化研究的“赶超”“接轨”“对话”的强势话语影响,语文教育研究呈现为“向外”(国际化)的单一倾向,“向内”的本土化研究极为薄弱。而在“国际化”的研究中,又因为线性思维、二元对立的观念导致“简单移植”,缺乏具体借鉴情境的分析。对这种研究现状的反思和探究新的研究方向和模式是目前语文教育研究的一个重要课题。

2 汉语文教育本土化的理论构想

汉语文教育本土化是我国语文教育现代化必然内含的一个话题,语文教育现代化包含国际化与本土化。然而,在我国语文教育现代化的百年历程中,主要走的是国际化道路,也就是引进借鉴国外的教学理论,相对忽略本土化的研究。考察百年中国语文教育现代化历程,反思汉语文教育本土化存在的问题,并针对存在的问题探讨汉语文教育本土化的内涵和路径,是本研究首先要解决的问题。关于教育本土化的研究,理论众多。但具体到语文学科教育的本土化,研究成果极少。有限的几篇文章都停留在借鉴外国的某一种教学理论如何在中国实施的具体措施上。语文教育本土化的本质和整体研究几乎没有。在基础教育的科目中,其他学科大都是借鉴国外的教育体制设置的,只有语文学科是从我国传统教育中生长出来的,是原生的,无论是它的教育目标、教育内容还是教育方法,其民族性最鲜明最强烈。从这种角度看,语文教育的本土化是最具有必要性和可行性的。同时,语文教育的本土化因为其鲜明强烈的民族性也必然拥有其具体独特性,这是一般的教育本土化理论无法涵盖、解释和言说的。因此从语文教育本土化独特性的角度来界定汉语文教育本土化的内涵进而建立其认识(研究)框架,是本研究首要的目标和任务。本题的研究内容依据“本土化”的一般理论,包括两个大的方面,第一是“本土”研究,即汉语文教育的民族特征和民族传统研究,这是“本土化”的前提和基础。第二是“化”的研究,即如何合理地借鉴、吸收外来理论使之适合汉语文的本土教育。其核心内容是语文教育理论与实践的本土化路径。具体来说,涉及汉语文教育本土化的哲学基础、课程内容、实践方式与路径等具体的理论问题。

2.1 汉语文教育哲学基础的本土化澄清

这是汉语文教育本土化的本体理论依据研究。语文教育是母语教育,语文教育的根生长在母语基

础上。汉语文教育是基于汉语言的教育,语言和思维是密不可分的,因此也可以说,汉语文教育是基于汉民族思维的教育。研究汉语言、汉民族思维的特性,从中国传统语言哲学中寻找汉语文教育的哲学基础,是汉语文教育本土化路径最根本的问题。在某种程度上,语文教育的哲学是以语言哲学为基础的,而语言哲学的中西之别非常明显,中国传统的语言哲学与西方语言哲学具有迥异的旨趣和路径。如中国传统的语言哲学对语言文字作为思想工具的普遍性、准确性、确凿性采用反思和怀疑的态度,而把关注点放在“言外之意”上^{[4]3}。而西方语言哲学则充分信任语言的工具功能,并致力于语言对客观世界的指称功能和逻辑推理功能的研究。中国语言哲学对语言的研究缺乏形式逻辑的分析工具帮助,走的是直觉体悟的感性路子,具有经验性、内省性、离散型的特点。而理性的缺陷却使语言的文学运用呈现出追求“言外之旨”的含蓄蕴藉的诗性特征,也使中国的文学批评走上了“整体直觉,取象比类”的阐释道路^{[4]126}。中国的语言哲学走的是“艺术化”的道路,西方的语言哲学运用形式逻辑对语言进行研究,走的是“科学化”的道路。中国传统语言哲学这些迥异于西方的特征给中国的语文教育带来了深刻的影响,形成了自己独特的传统。如在语文教育功能上,重视语文教育的情感唤醒与伦理规范力量,关注语文教育的社会教化与伦理传承价值,在语文教育方法上,反对理性分析,提倡反刍的、模仿的、感悟的、实践的学习方法。在教学实践中以实用主义与经验主义为基本取向,教学重视启发诱导,学习重视感悟、体验、模仿。以上这些由中国传统语言哲学带来的语文教育传统应该成为汉语文教育本土化哲学基础的主要因素。

2.2 汉语文教育课程内容的本土化整理

这是汉语文教育本土化的“内源性”资源研究。语文教育因其母语教育的性质,课程目标除了语文能力目标之外,还有更为重要的文化目标。实际上,语文能力无处不体现为一种思想、感情、审美的文化力即人文素质。单纯的语言能力是不存在的。因此,基于这样的目标性质,语文课程内容的选择除了一些必要的语言知识内容之外,更为重要的是思想的、情感的、审美的文化内容。汉语文教育课程内容选择的本土化策略就是基于其民族文化人格教育的主要目标,整理汉民族文化中积极的思想资源,形成一系列人文教育主题,作为整体性的课程内容。现代的语文课程内容在思想文化资源上呈现为一种五花八门离散破碎的状态。学生在接受语文教育时,大脑成了一个个互不关联的思想的跑马场。学生对文化的接受应接不暇而又走马观花,留不下多少完整的文化印象,形不成一种整体的文化教育。因此,对语文课程思想文化内容本土化的整体建构,特别重要。人教版高中语文的选修教材《中国文化经典研读》分儒道互补、春秋笔法、修齐治平、佛理禅趣、家国天下、天理人欲、科学之光、经世致用、人文心声等9个传统文化教育专题。《先秦诸子选读》分为《论语》选读、《孟子》选读、《荀子》选读、《庄子》选读、《墨子》选读、《韩非子》选读等7个专题,基本呈现了中国古代各种思想流派。这些教材体现了汉语文教育课程整合的本土化策略。此外,还要关注地域性的本土文化知识,构建具有本土特色的地方语文课程。语文教育担负着传承本土知识的重任,传承本土知识传统是语文教育本土化的重要内容。

2.3 吸收外来语文教育理论的本土化策略

简单移植,缺少分析尤其是缺少对文化背景的分析,是教育学本土化在方法论上存在的最根本的问题之一。这一问题在语文教育的本土化中也很突出。立足汉语文教育的本土文化特性来分析外来教育理论,看适合不适合汉语文教育的实际,这是汉语文教育吸收外来理论的本土化策略。比如“科学化”和“学科化”的教育研究方式就不一定适合语文教育研究。中国语文教育研究在本土化上最大的问题是科学化和学科化。我们现在的语文教育理论中使用的一些外来术语如语言学术语引进来合适不合适?语言形式与语言内容是否能与古代的文道关系相对应?再如“建构主义”这一外来理论与语文教学的“讲学”传统是否冲突?语文文本的阐释靠的是学术积累,文本中包含的道理是非得靠老师“讲”的,不是靠没有多少知识和生活积累的学生自己想就能“建构”的。总的来说,对外来理论要做本土化的具体情境研究。这个研究包括三个点:第一是基于本土问题,即为了解决汉语文教育的问题而借鉴。第二是研究本土性,即外来理论对本土的合适性。也就是问题产生的背景、条件及外来理论与本土问题二者的关系。第三是研究“结合点”。即外来理论在汉语文教育中的“生长点”。

3 汉语教育实践体系的本土化构建

汉语教育实践体系的本土化构建是汉语教育本土化的“内生性”机制研究。具有“偏重心理,略于形式”的民族特性的汉语文,在教育教学方法体系上也形成了自身的特殊性。有许多值得开掘的本土化的构建工作。

3.1 以“字本位”为基础的识字教学方法体系

“字本位”理论是我国基于汉语特点的本土化语言学理论。汉语具有与印欧语不同的编码机制。汉字是记录汉语的最小书写单位,形音义三位一体,具有理据编码的自足性。而印欧语的最小书写单位是字母,最小听觉单位是音节,最小结构单位是词或语素,形音义不统一,没有理据上的联系。汉语的理据性集中表现在“字”这个层次上,人们可以在“字”中寻求汉语的结构规则。因此,汉字是汉语研究的出发点。我国古代语文的“小学”传统就是对汉字形、音、义的研究,形成了庞大的注疏体系。现代徐通锵先生则依据汉字对于汉语的重要性这一特点,提出了“字本位”汉语研究理论,把字作为重点研究对象,通过“比类取象,援物比类”的方法,分析总结了汉语结构原理,指出汉语结构基础或常数是字,其基本精神是“1个字·1个音节·1个概念”的一一对应关系^[5]。“字本位”理论把汉字当作是书面汉语的基本单位,紧扣汉字的表意性特点,从音、形、义三位一体的“字”着眼来理解字的意义与读音,这是符合汉字教学规律的,对于中小学的汉字教学极具启发意义。“字本位”理论强调以“字”为教学的起点,利用汉字音、形、义相结合的特点,先讲清字的音、形、义,然后强调字的作用,在整个教学过程中突出字的书写、字的理据和字的扩展,从而理解字义。在此基础上,利用汉字“语义显性”的特点,采用“比类取象”的方式组织成字组。学生掌握了一定数量的汉字,就意味着可以生出成倍的新词语。“字本位”理论所提倡的汉字教学是由浅入深、由简而繁。先教简单的、构辞能力强的独体字或别的成字部件,然后再教由它们组成的生字。这样有利于学生提高识字兴趣,掌握识字规律。同时,“字本位”理论主张汉语句法的生成机制以核心字为基础,通过向心、离心两种结构形式逐层扩展,形成各级字组,同时吸收传统汉语教学法中认字、组辞、扩辞、对对子等手段,由字至辞,由辞至句,由句而篇,把汉字教学与字组教学、句子教学、语法教学有机地结合起来,能有效地提高教学效率。

3.2 “熟读、精思、博览”的阅读教学方法体系

“熟读、精思”追求“读”的深度,包括记忆之深和理解之深;“博览”追求“读”的广度。熟读,主要的作用在于积累语言材料,形成语感,同时,也能培养学生良好的读书意志力。如果“熟读”是诉诸记忆力,在于积累,那么“精思”就是诉诸思考力,在于理解,在于培养学生的思辨能力。“熟读、精思”讲究读书的质,在于读书的“点”,博览则讲究读书的量,在于读书的“面”,质量齐进,点面结合,把读书的要害和功能全囊括了。

3.3 “词”“意”并重、先“放”后“收”、多作多改的作文教学方法体系

“词”“意”并重,是作文教学的原则,先“放”后“收”是作文教学的策略,多作多改是作文教学的方法。“词”“意”并重,说的是“辞章”与“义理”并重,好的“义理”必须用恰当的“辞章”表达出来。也就是“语言”和“思想”的完美结合。先“放”后“收”是遵循学生写作心理的写作教学策略。注重从学生写作心理入手,即先鼓励学生大胆写,批改上采用松的做法,解决学生“敢写”的问题。等学生有了一定的基础之后,再要求精炼严谨,使学生“会写”。多“作”多“改”是从作文能力形成原理的角度总结的作文教学的实践原则。多“作”多“改”是作文能力形成的不二法门,“多作”就是多写多练,在训练的量上提出要求,量变才能达成质变,写作技能的形成,贵在一个“熟”字,“熟”才能生“巧”。但写作训练不能只是简单重复,要不断反思和审视自己的写作行为,总结写作经验,才能不断提高。“多改”就是从写作训练的有效性的角度提出的写作教学方法。

3.4 以文字教学为基础、以文化教育为旨归的书面语文教学体系

我国古代汉语的口语与书面语差距很大,具有“言文不一致”的特征,现代语言学创始人索绪尔就说过:华人有两种语言,一种是口说的,一种是汉字书写的,这是非常独特的。这种特点致使我国古代的语文教学主要是书面语言的教学。着重书面语言教学有两个特点,一是以文字教学为基础,二是以文化

教育为旨归。书面语言的教学首要的是识字与写字教学。我国有着悠久的文字教学传统。以“三百千”识字教材为标志,积累了丰富的识字教学经验。书面语言教育必然与思想文化教育紧密相关,书面语言是思想文化的载体,学习书面语言必然与文化浸染结合在一起。书面语言能力内含文化功能,一个人的书面语言能力自然带着文化素养。书面语言能力不仅仅是衡量一个人语言能力的主要标志,还是一个人思想文化水准的标尺。古代语文教育是将书面语言教育与文化教育紧密结合在一起的,甚至可以说,书面语言教育的目的是文化教育,但这种文化教育反过来又更好的促进了书面语言教育。原因是书面语言的本身应该就是“文化”。我们不说“读经讲经”,只看古代的识字教育的目的就不单纯是识字,而具有明显的文化教育功能。如“三百千”这些识字教材包含着丰富系统的文化知识,被誉为袖珍的“百科全书”。对我国古代的这种以文字教学为基础、以文化教育为旨归的书面语文教学体系,进行系统总结,是汉语文教育本土化的一条重要途径。

3.5 虔诚文字、热爱母语、潜心涵泳、讲求内化的语文学习精神体系

古代语文教育特别注重学习精神的培育,着眼点不单纯在技巧技术的匠气层面,具体表现为把学习态度放在首位,外在学习行为与内在精神涵育统一,讲求内化。古代语文教育首先培养对待文字的虔诚态度和对待母语的热爱情感。我们古人,在面对经典进行语文学习时有一种宗教般的虔诚和敬畏态度,如生活中敬惜字纸,读书写字时,焚香净手,正襟危坐等。朱熹的“涵泳说”集中体现了古人由外而内、内外统一的学习精神:“学者读书,须要敛身正坐,缓视微吟,虚心涵泳,切己省察。”“敛身正坐,缓视微吟”,是读书的外在行为,但表现为一种严肃、虔诚的态度。“虚心涵泳,切己省察”是读书的内在规约,是读书“内化”的途径。涵泳有利于记忆积累,有利于理解内化。这些宝贵的读书经验是现代语文教育本土化的重要资源。

参考文献:

- [1] 杨启亮. 守护家园:课程与教学变革的本土化[J]. 教育研究,2007(9):23-28.
- [2] 王奕颖. 全球化汉语文教育的危机与转机[D]. 金华:浙江师范大学,2011.
- [3] 孙阳. 中国“教育现代化”学术运动的知识社会学考察[D]. 上海:华东师范大学,2014.
- [4] 潘庆玉. 语文教育哲学导论[M]. 北京:教育科学出版社,2009.
- [6] 闵毅.“字本位”理论述评[J]. 中华文化论坛,2008(s1):274-275.

(责任校对 王小飞)