

# 论教材编写者的“合理虚构”权

王超

(湖南科技大学人文学院,湖南湘潭411201)

**摘要:**教材编写者按照教学大纲(亦称课程标准)的规定,根据教学的需要,有对课文进行删节、改写或加工的“合理虚构”权。然而,近些年来人们对教材编写者“合理虚构”权的质疑之声不断。教材编写者的“合理虚构”权有其存在的三大依据:传道的需要;授业的需要;立人的需要。教材中“中国式”的主题“文以载道”、“文质兼美”、“厚德载物”,既是我们的过去,也是我们的现在,恐怕还是我们的将来。

**关键词:**语文教材;“合理虚构”权;编写者

**中图分类号:**G624

**文献标志码:**A

**文章编号:**1674-5884(2014)08-0037-03

教材,通常指中小学的教科书或课本。作为基础教育阶段的教学用书,教材尤其是语文教材,一直备受世人诟病,竟至于被冠以“三聚氰胺”的恶名,而教材的编写者,也理所当然成为千夫所指的“摧花辣笔”。有鉴于此,笔者试以中小学语文教材为例,谈谈编写者的合理虚构权问题,以期澄清一些甚嚣尘上的雾霾。

## 1 教材编写者“合理虚构”权的定义

所谓教材编写者的“合理虚构”权,指的是教材编写者按照教学大纲(亦称课程标准)的规定,根据教学的需要,对课文进行删节、改写或加工的权力。

“合理虚构”历来被视为语文教材的常见现象,也属教材编写者的习惯做法与例行权力。只要翻开语文教材,课文“有节选”“有删改”“有改动”等字眼屡见不鲜。可见,在大纲的规定与教学的需要之下,“合理虚构”权并非编写者的私权。长期畅通的“合理虚构”权,以前甚少遭遇质疑或批判。然而,近些年来,随着多元时代的来临,人本主义的风行,语文教材逐渐成为众声喧哗之地,公婆理论之争,编写者的“合理虚构”权更是成为矛盾齐聚、杂音充塞的复调之所。

## 2 教材编写者“合理虚构”权的某些质疑

对于编写者的“合理虚构”权,拥护者低调附和,中立者缄默旁观,而质疑者队伍渐大、来势汹汹。质疑者认为,“合理虚构”权早已沦为编写者造假的合法手段,课文中存在许多问题。这主要体现在:

### 2.1 课文内容不科学不合理

主要包括情节虚假、常识缺乏、名作乱改等现象。例如,《爱迪生救妈妈》、《华盛顿和樱桃树》等名人历史查无实据。《悲壮的两小时》里感人的细节纯属杜撰,教材编

写者却要求学生认真学习科马洛夫的爱国主义与科学精神。《我的战友邱少云》“烈火在他身上烧了半个多钟头才渐渐地熄灭……直到最后一息,也没动一寸地方,没发出一声呻吟。”这被无数人称颂的英勇细节却是严重缺乏基本常识:正常人根本无法长时间忍受灼烧的剧痛,叫喊和移动是自然反应。《我坐上了飞船》“飞向太空。/啊,我看见了地球,有高山,有平原,还有岛屿和海洋。/啊!我看见了中国,有长江,有黄河,还有万里长城。”也更是常识缺乏:在太空绝不可能用肉眼看到高山、平原、岛屿、海洋以及平均宽度不足10米的长城。名篇佳作《项脊轩志》被有意删掉了表达归有光“闻达诸侯”心声的关键一段。诸如此类不科学不合理的课文内容,在教材中俯拾即是。

### 2.2 为迎合主流意识形态而生搬硬造的伪文泛滥

这类伪文纯属主观臆想,纯粹是编写者为了进行政治、道德说教而炮制出来的“杂取种种而为一”(鲁迅)的“熟悉的陌生人”(别林斯基)。以人教版小学语文教科书为例:《一面五星红旗》是爱国主义教育的经典范文,但也是一篇为了宣扬爱国主义炮制出来的典型伪文。讲的是一个留学美国的中国青年身披五星红旗,在某节假日独自空手无目的漂流,先是撞到石头昏了过去,后来好不容易爬起来找到一家乡村面包店,想买面包但没钱,店老板想让他用五星红旗交换,但这位爱国青年毅然拒绝,最后饿昏在小店门口,店老板被他的爱国之情打动,送其去医院。这篇让人无语的课文,被读者讥为神奇科幻作品。《平平搭积木》则更是引发了争议的飓风。这篇课文讲的是一个叫“平平”的小孩用积木搭了四间房,“一间给爷爷和他的书住。一间给奶奶和平平住。一间给爸爸妈妈住……还有一间啊,给没有房子的人住。”质疑者猛烈抨击教材编写者就连小孩子搭积木这样的简单玩乐也要

充分利用,居然拔高到了“安得广厦千万间,大庇天下寒士俱欢颜”的抽象高度,一个六七岁的小学一年级学生,就这样没有了童心童真童趣,反而被戴上了一张忧国忧民的官员面孔。诸如此类文以载道的伪文,粗制滥造,不胜枚举。

因此,质疑者在质疑与抨击编写者“合理虚构”权的同时,强烈建议语文教材应注重原文呈现,保持作品的原汁原味,拒绝“合理虚构”。

### 3 教材编写者“合理虚构”权的存在依据

笔者以为,尽管质疑者对编写者“合理虚构”权的指责与批判在某种程度上存在合理之处,但若用以偏概全的眼光全盘否定编写者的“合理虚构”权,则未免有失之偏颇的武断之嫌。编写者的“合理虚构”权有其存在的必要性。

#### 3.1 传道的需要:文章合为时而作

教育不可能与价值无涉,教材亦无法独善其身地价值中立。教材作为知识的载体,所传输的知识并非价值中立的,而是各种阶级、政治、经济和文化因素相互作用之后的合法知识。它或大或小、或显或隐地体现出国家的教育目的与社会的主流价值观,履行着意识形态的守护职能,它是知识与权力缄默的合谋。因而,教材“不‘仅仅’是一个教育的问题,而且从本质上讲也是一个意识形态和政治的问题”<sup>[1]</sup>。

我国的中小学语文教材,作为国家制度的合法产品,其课文的选编首先是与我国的主流意识形态、政治思想紧密联系在一起。笔者此文中所谓的传道,指的是传播我国的主流意识形态与政治思想,主要包括社会主义、爱国主义、集体主义等政治性内容,而这些内容则是我国历史传统与时代精神的结合物。可以说,教材课文中这种形而上的道,是“镶嵌在活的东西上面的机械的东西”<sup>[2]</sup>,是“有选择的传统”。这种有备而选的教材、为时而编的课文,决定了教材编写者必然要根据国家的需要、时代的要求,对所选课文进行精挑细选乃至一定程度的合理虚构,其主要目的在于我国古今一以贯之的文以载道。例如,《项链》的主题思想一直被解读为“批判了资本主义社会妇女的爱慕虚荣”,《荷塘月色》长期被解读为“反映了大革命失败后资产阶级知识分子的内心苦闷和彷徨”,如此等等。文以载道式课文解读,体现出我国主流意识形态的政治姿态与政治追求,这是任何社会任何时代任何国家都不能免俗的传道现象。那种让课文远离国家主流意识形态、让教育与政治“离婚”的观点,无异于天真而不切实际。而另一种观点,即认为课文应附庸和逢迎于意识形态的控制、课文应完全为政治思想服务的观点,亦是相当有害的。

#### 3.2 授业的需要:从作品到课文的某些必要加工

课文是语文教材的组成部分,而课文则来自于作品。大多数课文,是以文学作品为核心组成的。文学作品在成为课文之前,进行某些加工是必要的,因为有些作品“仅为粗坯……实未具语文教材之资格……意不明确者,语违典则者,往往而有,流行之赘言,碍口之累句,时出其间。以是为教,宁非导学生于‘言之无文’之境乎?”(叶圣陶)所以,“选定之文,或不免须与加工。加工者,非过为挑剔,俾作者难堪也。盖欲示学生以文章之范,期于文质兼美,则文中疏漏之处,自当为之修补润色。固陋之作者

或将不快,明达之作者宜必乐承”<sup>[3]</sup>。因而,所谓授业的需要,即根据教学的需要,所选课文要符合文质兼美的编写标准,以有益于学生的身心需求。因而,教材编写者在文质兼美标准的指导下,根据语文教学大纲的规定,可以“在不损伤原文精华的情况下略加删节……可以根据教学的需要作适当的加工或改写”<sup>[4]</sup>。在作品的文字加工方面,教材编写者进行加工的成功例子有很多。例如,郭沫若的诗作《天上的街市》,在被选入人教版初中语文教材时,编写者就作了几处加工:“好像”改为“好像是”,“那隔河的牛郎织女”改为“那隔着河的牛郎织女”,“不信,请看那流星/那怕是他们提着灯笼在走”删去“那怕”,这些加工不仅更符合现代汉语的表达习惯,而且增强了诗歌节奏的舒缓之美<sup>[5]</sup>。在作品的思想内容方面,教材编写者进行加工的成功例子也有不少,例如,曹雪芹的《葫芦僧判断葫芦案》,在选作高中课文时就删除了有关冯渊同性恋癖好的文字;老舍的《在烈日和暴雨下》,删去了小福子卖淫的情节;曹禺的《雷雨》(节选),也没有选入周萍与繁漪乱伦的情节。因为这些不健康的思想内容既与学校的正面教育相悖,也不利于未成年学生的身心发展。可以说,作品某些必要的加工,就是课文合理的虚构。当然,编写者的某些必要加工,不可避免会存在社会时代的局限性、个人视野的褊狭性,从而出现不妥当的情况。例如,《荷塘月色》曾删去“又如刚出浴的美人”、“峭楞楞如鬼一般”等句子,《谁是最可爱的人》曾删去吃苹果和爱人散步等所谓小资情调的句子,等等。然而,绝大多数质疑者常纠结于这些不妥当的局限性,猛烈批判这些细枝末节的非主流加工,倡导原汁原味的原作呈现,拒绝一切加工。这种观点把“作品”完全等同于“课文”,有意无意忽视甚至抹煞两者之间的区别,从而导致某些遮蔽的新危险。

#### 3.3 立人的需要:道德譬如花下之土

中国教育以培养厚德的圣贤为古今使命,道德教育从来都是第一要务。品德事关重大,因而语文教材中的课文内,总是矗立着无数真善美化身的道德榜样,旨在培养学生良好的行为习惯和道德品质。

课文中的道德榜样群,是编写者以或真实或虚构的真善美来培养学生在现实生活中的真善美,试图为“祖国的花朵”们树立起一道无比坚固的“防火墙”、一片四季葱郁的“绿化带”。例如,名人的美德、英雄的崇高、母爱的伟大等是一代代学生所熟悉的内容,常常会对中小学生的的人生观价值观产生终身影响。让心智未成熟的孩子远离“很黄很暴力很私欲”的诱惑,让心灵纯净的孩子在一个桃花源般的“洁本”世界里健康成长,这是成人的责任,也是教育的使命,或许还带了那么一点残酷现实的无奈选择。诚如柏拉图所指出的,“决不该让年轻人听到诸神之间明争暗斗的事情(因为这不是真的)。如果我们希望将来的保卫者,把彼此勾心斗角、耍弄阴谋诡计当作奇耻大辱的话”,因为“先入为主,早年接受的见解总是根深蒂固不容易改的”(柏拉图),所以“为了培养美德,儿童们最初听到的应该是最优美高尚的故事”<sup>[6]</sup>。于是,在教材编写者笔下,爱迪生机智地用有影灯救了患阑尾炎的妈妈,华盛顿砍了樱桃树勇敢承认错误,归有光十七八岁时闻达于诸侯的壮志就变成了无言的省略号。的确,“道德是‘为人的’,也是‘人为的’”<sup>[7]</sup>。“如果不能经常目睹伟大崇高,道德教育便无从谈起。如果我们不伟大,我们做什

么或结果怎么样便无关紧要”<sup>[8]</sup>,因而教材编写者关于人物或情节的某些虚构,是合理合情的。然而,质疑者抨击得最为激烈的恰恰就是课文中的道德教育:他们反对把儿童看成是“包装美德的口袋”(科尔伯格),反对宏大叙事的伪崇高,反对粉饰课文内外的生活,要求课文内容做到“毫无人假借的直率,生活表现得赤裸裸到令人害羞的程度,把全部可怕的丑恶和全部庄严的美一起揭发出来,好像用解剖刀切开来一样”<sup>[9]</sup>,因为“预先把甜、酸、苦、辣都叫他们尝尝”(叶圣陶、夏丏尊),才可以锻炼学生的“胃口”,增强抵抗力。但质疑者们似乎忘记了:

其一,文学的真实不等于生活的真实。大多数课文属于文学作品,“文学的真实,指的是艺术的真实,它往往并不局限于对生活的如实摹仿,而是侧重于对生活的发现和创造”<sup>[10]</sup>。换言之,文学应基于生活、高于生活。而且,“基础教育的首要任务不是批判而是建设,不是展示人类罪恶,而是将一颗爱与尊严、理想与诗性的种子悄悄种植在孩子们阳光灿烂的心田”<sup>[4]</sup>。所以,课文中的道德榜样只要是可信的,其真实性并不重要,“重要的是成年人用各种可能与手段,来让孩子们扮演他们所期待的角色。他们相信孩子应当成为成人心目中理想的孩子,成长为一个合乎社会要求的、标准的社会人”<sup>[4]</sup>。

其二,道德教育既为今日之生活,更为明日之生活。“必须承认,教育的箭头永远指向‘明天’……任何教育行为都包含着教育理想的期许与教育目的的追寻”<sup>[11]</sup>,真善美的道德教育目的本身就是一种必要的乌托邦:道德教育是现实的,也是超越的。

其三,道德既是国际化的,也是民族化的。“道德教育绝不是纯粹伦理性的,而且还应包含更大的使命和责任,这就是民族的精神、国家的意志和历史的责任”<sup>[7]</sup>。比如,孝顺这一美德,是中华民族特有的百善之首,但在多元化后现代的国际背景下,世界物欲膨胀,情欲泛滥,利己主义盛行,而正处于体制转型时期的中国,也出现了“人们对道德和责任的要求已降到历史的最低点”<sup>[12]</sup>,“我们的道德教育正试图置身于我们的文化和历史之外”<sup>[7]</sup>此类道德弱化淡化、去道德化甚至道德去民族化的现象。因此,我们在拒绝浅薄的道德教训与道德灌输的同时,在拒绝道德泛化、去道德化的同时,也应该拒绝道德的去民族化。文化可以民族化,道德同样也可以并应当民族化。

#### 4 关于“合理虚构”权的度

教材编写者的“合理虚构”权并非无度,而应适度。编写者的“合理虚构”权主要体现在课文的传道、授业与立人三方面,“合理虚构”权的适度自然也就包括了文以载道的适度、文质兼美的适度、道德教育的适度:我们主张文以载道,但反对课文的唯意识形态论与唯政治论;我们坚持文质兼美,但反对课文不妥当的加工与一统教材的原作呈现;我们认为品德事关重大,但反对课文的道德泛化、去道德化与道德去民族化。然而,适度(更多的人主张淡化)是具体的度吗?是度却又不是度:没有边界,无法量化。这种模糊的权度观,也是极具中国特色的中庸哲学观:若即若离,不即不离。面对这种模棱两可的权度观,我们应有这样的逻辑思考:被质疑者们不断谴责的“主流意识形态,是否就那样一无是处?……非主流的意识形态是否就那样十全十美?”<sup>[13]</sup>、“政治性强艺术性就

弱”即“政治性强、人情人性就弱”<sup>[13]</sup>是否真的正确?课文内真善美的绝对统一与生活中真善美的相对错位如何解决?这些问题,笔者无法解答,质疑者恐怕亦如是。模棱两可的适度,没有终结的思考,但有一点是很明确的:在教材编写者的合理虚构与合理虚构权方面,质疑者批判有余,建设不足。这种不具有建设性的批判,“伤于溢恶,言违真实则感人之力顿微”<sup>[14]</sup>。

综上所述,需要,是一种存在价值,也是一种存在局限,正如硬币的正反面,任何社会、任何时代、任何教育、任何人都无法避免。而我们的需要,又无法与我们自己的过去一刀两断:人是历史的人,思想是历史的观念。中国传统也无法以西方“价值重估”(尼采)的方式进行颠覆与解构,“真正的传统并不是一去不复返的过去的遗迹,它是一种生气勃勃的力量,给现在增添着生机和活力”<sup>[15]</sup>。教材中“中国式”的主题“文以载道”、“文质兼美”、“厚德载物”,既是我们的过去,也是我们的现在,恐怕还是我们的将来。或许,有中国特色的教育、教材与课文就是:不管教科书的外形如何包装、课文的内容如何编选,打开来看,里面依然是黄肤黑睛的中国心、中国情。而那些太多脱离中国的历史语境、引经据典的质疑与批判,也该逐渐从尘上落入尘下了吧!

#### 参考文献:

- [1] (美)阿普尔.意识形态与课程(第二版序言)[M].黄忠敬,译.上海:华东师范大学出版社,2001.
- [2] 徐继曾.笑[M].北京:中国戏剧出版社,1980.
- [3] 叶圣陶.课文的选编——致人教社中学语文编辑室[C]//叶圣陶教育文集(第5卷).北京:人民教育出版社,1994.
- [4] 李大圣.百年反思:语文育人功能检视[M].桂林:广西师范大学出版社,2006.
- [5] 中华人民共和国教育部.全日制中学语文教学大纲(草案)[S].人民教育出版社,1963.
- [6] (古希腊)柏拉图.理想国[M].郭斌和,张竹明,译.北京:商务印书馆,1986.
- [7] 朱小蔓,金生铉.道德教育评论2007[M].北京:教育科学出版社,2009.
- [8] (英)怀特海.教育的目的[M].徐汝舟,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2002.
- [9] 别林斯基.别林斯基选集(第一卷)[M].上海:上海译文出版社,1979.
- [10] 王纪人.文艺学与语文教育[M].上海:上海教育出版社,1995.
- [11] 李大圣.百年语文育人功能检讨[D].西南师范大学,2005.
- [12] 张炜.柏慧[M].北京:北京十月出版社,1994.
- [13] 武新军.意识形态与百年文学[M].郑州:河南大学出版社,2011.
- [14] 鲁迅.中国小说史略(鲁迅全集第9卷)[M].北京:人民文学出版社,1981.
- [15] 李普曼.当代美学(中译本)[M].北京:光明日报出版社,1986.

(责任校对 游星雅)