

基于语文核心素养的“语用热”再认识

徐林祥 郑 昀

摘要 自《义务教育语文课程标准(2011年版)》颁布实施以来,语文教育界掀起了“语用热”。始于2012年的“真语文”大讨论,更促成了语文课程的语用学转向。当前,“语用热”仍在持续。随着普通高中语文课程标准的修订,“语文核心素养”又成为新的焦点。从语文核心素养的视角,对“语用热”转向过程中的有关论述进行学理层面的梳理,并辅以具体案例说明,有助于在语文教学中真正落实“培养学生的语言文字运用能力”的目标。

关键词 语文; 语用; 语言学; 语文核心素养

作者简介 徐林祥/扬州大学文学院教授 (扬州 225000)

郑 昀/扬州大学文学院讲师 (扬州 225000)

《义务教育语文课程标准(2011年版)》规定“语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程。”^[1]在我们看来,这不仅是对语文课程性质的规定,也是对引入语言文字运用知识进入语文课程知识体系的强调。

早在2003年,就有学者针对语言知识淡出语文教学体系的现象进行理论分析,指出不能简单地把学科性的语言知识转移到语文教学中,不能脱离语言能力的核心去强调语言能力的实践性。“发展学生的听说读写能力,固然不可忽视其中实用性的目的,但是更应该重视的,恐怕就是通过听说读写去发展学生的语言能力和提高他们的整体素质,没有这种能力和素质的形成,听说读写无非是满足眼下生活要求的一种普通技能而已。”^[2]此处的“整体素质”包括学生的认知能力、思维能力、情感体验、审美感受等多个方面。事实上,已有的语文课程知识的建构“强化了静态的言语知识形式的建构而忽视了动态的言语技能知识的建构,包括识字、写字、阅读与口语交际的基本技能”。^[3]

《义务教育语文课程标准(2011年版)》关于语文课程性质的表述,重新激活了“语文课教什么”的争论。2012年下半年,《语言文字报》和《语文建设》杂志发起以“教真语文、教实语文、教好语文”为主题的真语文大讨论,引起语文教育界广泛关注和参与,更促成了语文课程的语用学转向。

如今,这场凝聚各方学者智慧的争论已进入第4个年头,尽管在此期间出现的研究论文从理论层面对“语用”、“语用学”与语文教育的关系进行了不同程度的探索,然而“培养学生的语言文字运用能力”的语文课程体系仍在探讨与研制中。新修订的普通高中语文课程标准提出“学科核心素养”的概念,语文素养是

学生在积极的语言实践活动中构建起来,并在真实的语言运用情境中表现出来的个体言语经验和言语品质;是学生在语文学习中获得的语言知识与语言能力,思维方法和思维品质、情感、态度和价值观的综合体现。语文素养的形成与发展包括“语言建构与运用”“思维发展与提升”“审美鉴赏与创造”“文化传承与理解”四个方面的关键内容。其中,“语言建构与运用”是根基,是“思维发展与提升”“审美鉴赏与创造”“文化传承与理解”实现的途径。“思维发展与提升”“审美鉴赏与创造”“文化传承与理解”应当在“语言建构与运用”的过程中达成。当下,我们有必要从语文核心素养的视角,对“语用热”转向过程中的论述进行学理层面的梳理,并对如何在语文教学中真正落实“培养学生的语言文字运用能力”的目标作出探索。

一、《义务教育语文课程标准(2011年版)》“语法修辞知识”的不足

促成“真语文”大讨论及“语用学”转向的重要推手,应当是《义务教育语文课程标准(2011年版)》的颁布实施。课标制定者在《义务教育语文课程标准(2011年版)》的“实施建议”之“教学建议”中增列“关于语法修辞知识”一项。其中指出,“在教学中应根据语文运用的实际需要,从所遇到的具体语言实例出发进行指导和点拨”,目的在于帮助学生“形成一定的语言应用能力和良好的语感”,“要避免脱离实际运用,围绕相关知识的概念、定义进行‘系统、完整’的讲授与操练”。并强调“关于语言结构和运用的规律,须让学生在具有比较丰富的语言积累和良好语感的基础上,在实际运用中逐步体味把握”。^[4]从中不难发现新课标对学生语言文字运用能力培养的导向。

《义务教育语文课程标准(2011年版)》虽然强调语文课程应致力于培养学生的语言文字运用能力,但其“附录3 语法修辞知识要点”,只是2001年颁布的《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》“附录三语法修辞知识要点”的简单重复,其全部内容如下:^[5]

1. 词的分类:名词、动词、形容词、数词、量词、代词、副词、介词、连词、助词、语气词、叹词。
2. 短语的结构:并列式、偏正式、主谓式、动宾式、补充式。
3. 单句的成分:主语、谓语、宾语、定语、状语、补语。
4. 复句的类型:并列、递进、选择、转折、因果、假设、条件。
5. 常见修辞格:比喻、拟人、夸张、排比、对偶、反复、设问、反问。

该课程标准并未提供选择以上语法修辞知识作为“要点”的理据。“附录3 语法修辞知识要点”中的语法要点属于现代汉语语法知识范畴,并不包括古代汉语语法知识。同时,语法是一种语言中组词造句的规则,大的音义结合体是由小的音义结合体组合形成的。对各级语法单位成分的孤立列举,难以建立学生对汉语语法的全面认识。虽然语法分级问题在目前的语法学界仍然没有统一的标准,但普遍认为可以按四分法进行区分,即语素、词、短语、句子。“附录3 语

法修辞知识要点”对语法单位的分类,并没有将语法规则中同样重要的“语素”归纳在内,因此也是不够全面的。从附录对语法单位所包括的具体内容来看,同样不够全面。以词的分类为例,仅就现代汉语词汇而言,词的分类十分复杂。除了附录列举的几类,有的词语经常具有两类或两类以上词的语法功能,且意义有密切联系。这类词不属于附录列举的任何词类,而是“兼类词”。像“死了一只小鸟”中的“死”是动词,而“他脑筋太死”中的“死”则是形容词,并且,“脑筋太死”的表述相比“脑筋不灵活”,具备更为浓郁的形象色彩和贬义色彩。“死”就是一个兼类词。就短语的类型而言,汉语存在独有的短语类型,如兼语式短语“他请他吃饭”,第二个“他”既是“请”的宾语,又是“吃”的主语;连谓式短语“他讨杯水喝”,“讨”和“喝”先后与“他”构成主谓关系。除此之外,特殊的短语类型还有同谓短语、方位短语、介词短语、量词短语、助词短语等等多种。正确运用这些语法规则,对于表达的规范和效果都能够产生影响。可见,“附录3 语法修辞知识要点”在对语法知识分类列举时,对汉语自身的特点尚缺乏足够的关注。

除语法知识要点外,“附录3 语法修辞知识要点”仅列出了8种常见的修辞格作为修辞知识要点,也是颇为令人遗憾的。世纪之交,中国修辞学研究经历了从“狭义”到“广义”的转型,修辞学界有学者已经指出“狭义修辞学理论对于各种修辞现象的解释显得心有余而力不足,在现实中,人们感到修辞学给予的或者是一些原则性的规定,要如何如何,不能这样那样;或者用一些比较空洞的概念来形容一下所谓的表达效果,诸如‘形象生动’‘深入浅出’‘化腐朽为神奇’等等之类,似是而非,隔靴搔痒;或者干巴巴地摆一摆术语名称,说用了‘比喻、夸张、借代’等等这类的手法,然后一厢情愿地说‘非常真切地表现了作者的内心感受’‘把自然描写得惟妙惟肖’等等。在教学中,在语文课堂上,老师讲解文章的写作特点,大多就是这种状况,任凭他说得天花乱坠,什么‘天才的比喻’‘独具匠心的设问’等等,也难以在学生心中产生共鸣,更难以得到理性的接受。而后,学生们就这么照着老师的模式,回过头来对又他的学生重复着这样的语文教学。不是老师和学生的能力不行,主要是狭义修辞学理论的解释力有限”。^[6]

可见,仅仅呈现孤立、静态的“语法修辞知识”,不仅无法涵盖语文学习环境真实存在的丰富多样的语言现象,与语言运用的实际语境割裂,而且与《义务教育语文课程标准(2011年版)》“培养学生的语言文字运用能力”的导向不一致。

二、培养学生的语言文字运用能力需要怎样的语言学理论支撑

近几年,探讨语文课程语用转型的论文,大都尝试寻找更具学理性的语言学理论。这些论文几乎都提到了一个概念“语用学”。韩雪屏在《真语文的标志:坚守语文课程的特质》一文中认为语用学与语文教学存在天然默契,因为“语用学研究在不同语境中话语意义的恰当地表达和准确地理解,寻找并确立使话语意义得以恰当地表达和准确地理解的基本原则和准则”。^[7]李海林则在《语用学

之于语文教育——历史的观照与当下的探索》一文当中重申了索绪尔关于“语言的语言学”和“言语的语言学”的区分,认为“所谓‘语言的语言学’,着眼于语言各要素的描述与分析,它把语言理解为一套知识系统;所谓‘言语的语言学’,着眼于语言的功用,它把语言看作是一个功能体。对语言的第一个本质,大家的认识比较充分;对语言的第二个本质,大家的认识并不那么明确”。^[8]在此基础上,他提倡从功能主义语言观出发进行语文教学。荣维东、杜鹃在《语文教育亟待语用转型与体系重建》一文中,首先对传统语言学进行了批判,认为其已经不能适应当下的语文教育侧重培养学生“语用交际能力”这一目标。在此基础上,文章对国外语用学的学科发展进行了介绍,提出我国语文教育体系“亟待以语用学为基础进行重建”。^[9]也有学者在“语用热”的趋势面前表现出慎重的态度。李海林在其论文中认为,语用学与语言学有着明确的分界,应当把语用学与文艺学、语言学、文章学并列作为语文教育内容来源。但在其所列的语文教育理论构成表中,语用学作为“言语的语言学”,又与“语言的语言学”并列,作为“广义的语言学”的下位概念。同时作者也承认,作为一个正在发展的学科,将语用学知识引入语文课程层面需慎重。仍需探索的问题包括,哪些语用学知识可以进入语文课程,如何转换语用学陈述性知识形态为语文教学需要的程序性、策略性知识形态等,并非一步之遥。^[10]

尽管语用学可以理解为语言使用之学,但仍不能简单地将语文课程理念中的“语言文字运用”或“语文应用”等同于“语用学”,不能在语文教学中生搬硬套语用学的名词术语。中国语文教育是中华人民共和国国家通用语言文字的教育,作为国家通用语言文字的普通话和规范汉字有其自身的特点,而在学界越来越多被人提及的语用学范畴术语,例如指示语、会话含义、会话结构、格赖斯“合作原则”等,针对的研究对象主要是西方语言。此外,汉语言与西方语言背后的民族文化传统的差异,也决定了包括语用学在内的植根西方语言的语言学理论面对汉民族特有的语言现象时的无力。在某些语境当中,正是因为作者刻意违背了某些语用学的准则,才产生了美感和艺术魅力。

例如,《红楼梦》“林黛玉进贾府”一节,写到贾母问黛玉念过何书,黛玉的回答是“只刚念了‘四书’。”但随后见过宝玉,被宝玉问起可曾读书时,黛玉的回答却变为“不曾读,只上了一年学,些须认得几个字”。^[11]如果从美国语言学家格赖斯针对交际者提出的“合作原则”来看,黛玉对宝玉的回答是虚假的,这无疑违背了“合作原则”中的“质的准则”。然而,读者却能透过黛玉刻意贬低自己的回应话语,窥见其来到规矩大得多的外祖母家时内心隐藏着的低调、谨慎,其敏感、自尊的性格无形当中得到了强化,读者由此获得审美享受。汉民族文化心理多崇尚含蓄的表达方式,日常生活中也有很多为达到这一目的而有意违背语用原则的现象,听话一方若想要正确把握说话一方的“言外之意”,往往需要体会话语的色彩意义。比如,一位女子用十分委婉羞涩的方式对心仪的男子表露心意后,对方却仍然不明白女子的用意,该女子就有可能着急地说“你!”男子听到这里,也许仍会不明所以。从语用原则的角度来看,单独一个“你”提供的

信息不足,故交际失败。但从间接接受者的一方来看,女子的一个“你”包含了爱意也包含了委屈。一个“你”字,表现出语言在表达思想时可以“言不尽意”,留下了空白让听话一方去体会和理解。日常口语交际中的委婉的告诫、辛辣的讽刺,古人写作时为了典雅而有意进行避讳等等,都不能依靠西方语用学去解释。

叶蜚声、徐通锵在《语言学纲要》中指出,正是因为“言不尽意”的存在,语言运用是一种值得深究的学问。“言内意外”的语言运用手法在文学创作中,往往是美感产生的源泉。“一部好的小说,一首好诗,往往在有限的言辞中寄寓着无尽的意思,为读者咀嚼、琢磨作品的思想内容留下广阔的天地”。^[12]该处举例唐代诗人杜牧的《秋夕》:“银烛秋光冷画屏,轻罗小扇扑流萤。天阶夜色凉如水,坐看牵牛织女星。”认为诗中“轻罗小扇扑流萤”看似简单的诗句,实际上在“言内”寄寓着好几层“意外”,“第一,萤火虫出没在野草丛生的荒凉的地方,如今竟在宫院中飞来飞去,说明宫女生活的凄凉。第二,从扑萤的动作可以想见她的孤独与无聊,借扑萤来消遣那孤苦的岁月。第三,轻罗小扇象征着她被遗弃的命运:扇子本是夏天用来扇风取凉的,到秋天就搁置不用了,所以故事中常用来比喻弃妇”。这三层意思都是读者需要凭借自己的感受从“言内”补充出来的“意外”。古代诗歌语言的“暗示性和启发性”,正是通过唤起读者的想象和联想,达到言有尽而意无穷的艺术效果。^[13]

汉语言文字有其自身的特点,汉语言文字运用也有其自身的规律,汉语言文字运用的教学同样有其自身的特点和规律。语文教育工作者的职责不是套用一般语言学理论、语用学理论诠释汉语言文字的教学,而应是借鉴一般语言学理论、语用学理论揭示汉语言文字教学的特点和规律。

三、探寻语言学与语文核心素养共同的前沿地带

语言的建构与运用是语文核心素养的首要 and 基础任务,而语文核心素养作为一个统一体,其培养实际上是在语言知识无序出现的阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究等真实的语文活动中进行的。正如萨丕尔在《语言论》中论及语言和文学的关系时谈到的,当艺术家的精神活动处于“非语言”层面时,就会发现“难以用习惯说法的严格固定的辞句来表达自己的意思”。^[14]在文学中,“个人表达的可能性是无限的,语言尤其是最容易流动的媒介。然而这种自由一定有所限制,媒介一定会给它些阻力”。^[15]他在此尝试性地提出了一个猜测,认为文学艺术中存在着一种“特殊的语言艺术”,即“某种语言的特殊构造——特殊的记录经验的方式”。^[16]巴赫金指出“超语言”范畴的存在。首先,他认为,对任何文学文本的分析“不能忽视语言学,而应该运用语言学的成果”。^[17]其次,这种研究又超出了语言学的范围,属于“超语言学”,即“一门研究话语对话性的特殊的言语语言学”。^[18]

王宁曾针对汉语语言学与语文教学如何结合作出过精当的论述。她认为,

在语文教学中“师生面对的是载负着具体思想的语言,而不是赤裸裸的语言形式。这并不等于说语言形式对语文教学是没有用的”,而是要求教师具备“引导学生敏锐地发现语言现象并从现象中归纳出规律的能力,也就是善于把规律激活的能力”,最重要的是具备把“语言载体的规律和语言内容——也就是言语作品的思想感情——的表达规律”相融合的能力。王宁还提出,语言知识教学就是一种语理教育,应当用语理来指导语言运用能力的培养。对于缺乏语法形态的汉语来说,语理学习的重点应当放在词汇上。词义,可以作为通达鉴赏的一条途径。“成功的教学都要从抽象的词语中开掘出言语意义——也就是蕴涵在其中的作家的具体经验和审美情趣”。^[19]

王宁在《汉语语言学与语文教学》一文中,侧重强调借助语言学将无序出现的词义进行整理,从而实现词义的有序呈现,利于理解与记忆。强调词汇的实际运用,的确有利于还原语文课的本质。但词义的有效运用并非语文课的全部,就语文教学环节中用时较多的阅读教学而言,学生面对的多是完整的语段、语篇。语文课程既包含祖国语言形式的教学(如字、词、句、篇等语言形式的把握),又包含祖国语言内容的教学(如字义、词义、句义、篇义等语言内容的理解)。而随着语文核心素养的提出,仅发掘语理中的词理是远远不够的。语文教师真正需要的,是能有效言说“难以言喻”的鉴赏之理,且能够尽可能兼顾思维的发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解的,能在教学中发挥桥梁作用的语言学理论。这需要我们依据汉语语言学与语文教学自身的实际,从二者能够有机结合的前沿地带寻找答案。

先来看一个例子。以苏教版高中语文选修教科书《〈史记〉选读》中的《李将军列传》为例。李广形象,常被冠以英雄的称号。与已经被语文学界所熟知的索绪尔的符号观不同,西方接受美学代表人物之一伊瑟尔采用了查理·莫里斯的说法,将文学艺术中的符号——如人物形象,称为表征符号,并认为“文学的表征符号构成一种能指的组织形式,它并不指涉一个所指对象,而是为所指对象的产生提供指令”。^[20]表征符号意义的实现并不在于能指与所指结合为统一的关系,“表征符号只有在它们与所指对象的关系开始松动甚或消失时,才能完成其功能。我们必须去想象符号所指未及的东西,尽管它仍然是以符号已指涉的东西作为先决条件的”。^[21]“能指”与“所指”的特殊关联,在非文学文本中也同样存在(如典范性的新闻稿、演讲稿等实用类文体也同样存在“能指”、“所指”的微妙关系)。对语文教学而言,教师并不需要向学生灌输上述语言学专业概念,而是要借助教科书提供的范文,在引导学生对包括人物形象塑造的艺术奥秘进行深层次把握过程中,体会不同语境下的语言运用特点,掌握语言运用规律。

据学者考证,“英雄”作为复合词,在汉代使用频率极低,使用次数增多并成为重要的文化现象,是在汉末三国时期。今天,“英雄”的名词性义项包括两个:第一个义项是“才能勇武过人的人”,第二个义项是“不怕困难,不顾自己,为人民利益而英勇斗争,令人钦佩的人”。^[22]若单纯从普通言语符号能指与所指统一的特征出发,读者不难从文中找到与当下语言系统中的“英雄”一词的所指相对

应的能指。

在《史记·李将军列传》中,作者司马迁记叙了李广率领汉朝军队与匈奴进行的多次交战,例如李广任上郡太守时期带领数百名骑兵意外遭遇匈奴几千骑兵,凭借胆略与机智使匈奴人最终不敢进攻。再如右北平讨伐匈奴一战,尽管李广被匈奴军队包围,却镇定自如地顽强作战。此外,作者还在文中记叙了李广具有简易治军、宽厚待人的一面。在文章的结尾,“太史公”司马迁更是以作者的身份出现,正面对李广进行赞美,认为《论语》中所说的“其身正,不令而行;其身不正,虽令不从”正是李广的真实写照,他“忠实心诚”,因此取信于人。最后引用谚语“桃李不言,下自成蹊”来形容李广,足见司马迁对其欣赏、仰慕之情。

细读文本不难发现,李广的人物形象具有“英雄”的所指不能涵盖的性格特征,也就是人物形象的能指具有了文本的表层没有出现的新的所指。李广右北平出击匈奴却被包围一段,李广一方虽损失惨重,但是作者着力刻画的是其面对包围的镇定、顽强的一面,场景慷慨悲壮,引人同情。最后以李广“军功自如,无赏”一笔带过,并不论及李广应当承担的责任。此外,李广被任命为右北平太守后,挟私报复,杀死了曾扣留过他的霸陵县尉,甚至与术士王朔交谈时,还透露曾引诱杀害了谋反后投降的羌人。论者提及上述描写,往往将其看作李广人物性格复杂的例证。但是,我们要抓住人物形象能指与所指在此处的不统一,并且继续追问:在真实历史中战功卓著的卫青、霍去病,同样有列传传世,在读者心中的地位为何却远不及事实上不那么“英雄”的李广?

于是,问题就转变为:艺术的虚构如何赋予李广以英雄形象的独特审美特征?这其中起到重要作用的一步是进入假定境界后揭示出隐藏在人物内心的感情特征。文中描写李广出猎过程中“中石没镞”的情节,历来引起论者的注意:

广出猎,见草中石,以为虎而射之,中石没镞。视之,石也。因复更射之,终不能复入石矣。^[23]

《李将军列传》记载,李广家族世代习射,其本人对射箭也十分精通,文中曾详细描写了李广射匈奴射雕人、射白马将、射追骑、射猎、射猛兽等等情节。明代凌稚隆将这一情节视为李广善射的佐证,其辑校的《史记评林》中引程一枝之语“李广所长在射,故传内叙射独详,若射匈奴射雕者,若射白马将,若射追骑,若射裨将,皆著广善射之实。未及孙(李)陵教射,正应篇首‘世世受射’句。”^[24]而更多的古代评论家对这一情节的真实性提出质疑。例如,“何焯曰《吕览·精通篇》云‘养由基射虎中石,矢乃饮羽,诚乎虎也。’与此相类。岂后世因广之善射,造为此事以加之与?段成式已疑之。梁玉绳曰‘射石一事,《吕氏春秋·精通篇》谓养由基,《韩诗外传六》《新序·杂说四》谓楚熊渠子,与李广为三。’《论衡·儒增篇》以为‘主名不审,无实也。’《黄氏日钞》亦云‘此事每载不同,要皆相承之妄言也。’”^[25]评论对于该情节的真实性仍存在质疑,但是该处情节与其他描写李广善射的情节不同,成为李广被记载的诸多经历中读者耳熟能详的一件,甚至被其后的文学作品效仿。“《周书·李远传》有所谓‘尝校猎于莎栅,见石于丛薄中,以为伏兔,射之而中,镞入寸余。就而视之,乃石也。’盖

模拟《史记》而为文。”^[26]

正是因为作者进入假定境界,设计出“中石没镞”的情节,“让人物越出常规”,^[27]才能将埋藏在深处的不为人知的特征激发出来:当李广发现是石而不是虎之后,就再不能把箭射入石中。读者由此发现,李广的心理发生了微妙的变化,射虎时的非凡之力不复存在了。读者由此发现了人物深层次的情感特征:不仅具有英雄普遍具有的传奇色彩,更有对自己箭术的不自信的一面。这一情节,正是通过虚构获得了艺术感染力:人物与读者之间的距离被拉近了。李广因此成为中国古典小说中一个独特的英雄形象:一个人化而非神化的英雄。因此,《李将军列传》与司马迁为其他汉代将领所作的列传相比,更具有经典性。

在这一文本解读案例中,我们从真实、生动的语言现象入手,运用矛盾分析的思维方法,深入揭示了文本的艺术奥秘。同时,“英雄”还是我国古典小说乃至文化领域一个重要的“范型”,从文学创作的角度来看,审美价值高的人物形象,都是在特定的社会人文背景下,在几代艺术创作的积淀之上,从特定文体的审美规范进行构思创作出的。上文的研究模式实际上已走出了以语言学本位,强调表达技巧总结的狭义修辞学,而是运用了“把修辞学研究从话语层面延伸到文化哲学层面……从更为广泛的社会人文、心理思维、乃至自然存在等背景之下探索修辞学发展新路径”,^[28]已走入广义修辞学的天地。而这一理论的介入,能在引导学生获得审美熏陶的同时,将语言规律的积累与本民族的社会文化以及人生观、价值观紧密相连。

四、从语文教材中发现培养学生语文核心素养的生长点

语文教学有听说读写等形式的语言建构与运用活动,语文教材则是生成听说读写等形式的语言建构与运用活动的重要凭借。广义修辞学仅仅为教师提供了重新审视文本、审视教学的宏观视野,从语文教学的特殊性来说,教师还应当重视教材资源的开发利用,促使学生在主动探索中完成语言的建构与运用,进而达成培养学生语文核心素养的目标。

以教学苏教版小学语文六年级(上册)《麋鹿》这篇课文为例。教师在教学这一说明文时,往往感觉除了传统的说明文写作方法(如列数字、打比方)外,难以找到教学切入点。即便是教读其中的生字词,或罗列个别词汇语句,也仅仅是就语言谈语言。实际上,在这篇课文的课后练习第3题,教材编者已经为教师提供了一个很好的切入点。该题要求:

默读课文,想一想你已经了解了麋鹿的哪些知识,然后学着讲解员的样子说说麋鹿的外形特点、生活习性和传奇经历。

该题可以变换一种问法:假如你是麋鹿自然保护区的一名小讲解员,该如何向游客介绍麋鹿的外形特点、生活习性和传奇经历,才能让游客印象深刻呢?先准备一篇简单的解说词,再现场演练。表面上看,这一新问题是口语交际能力和写作能力同时进行考察,其实也有利于学生在准备解说词的过程中,通过细读

课文,主动完成语言运用技巧的积累和思维方式的训练。麋鹿的外形特点、生活习性和传奇经历都是课文的组成部分。教师可以有意将描写麋鹿外形特点的句段做一处理,引导学生发挥同中求异的思维方式,对不同言语材料的解说效果进行对比。比如,教师可先将课文中描写麋鹿外形的一段文字中部分词语去掉:

麋鹿是一种草食性哺乳动物。一般雄麋鹿体重可达 250 千克左右,角比较长,每两年脱换一次。站着的时候,麋鹿角的各枝尖都指向后方。雌麋鹿没有角,体形也较小。麋鹿的长尾巴用来驱赶蚊蝇,以适应沼泽环境中的生活。

再与课文原文作比较:

与其他鹿科动物一样,麋鹿也是一种草食性哺乳动物。一般雄麋鹿体重可达 250 千克左右,角比较长,每两年脱换一次。麋鹿的角型是鹿科动物中独一无二的——站着的时候,麋鹿角的各枝尖都指向后方,而其他鹿的角尖都指向前方。雌麋鹿没有角,体形也较小。麋鹿的尾巴是鹿科动物中最长的。长尾巴用来驱赶蚊蝇,以适应沼泽环境中的生活。

显然,课文原文这段介绍所运用的说明文的“作比较”,具体的方式是“有同有异”、“同中见异”。如果学生在写作解说词时,也能运用上述思维方式,品味出副词“最”和成语“独一无二”体现出的麋鹿奇异的特性,就能从创作层面感受到如何遣词造句以实现加深听众印象的效果。另外,解说词运用于口语表达,还应有书面语色彩与口语色彩的区别,教师甚至可以进一步指导学生有效地运用非语言交际手段,如表情、肢体动作等等,强化解说的口语表现力。

语文课程标准是语文教学的纲领,一方面,我们寄希望于即将再版的高中语文课程标准能够真正立足提升学生语文核心素养呈现科学有效的语言学理论知识。另一方面,我们应对“真语文”大讨论带来的“语用热”有正确的认识。毋庸置疑的是,语文教育“语用学转型”推动了语文教育基础理论研究的拓展,尤其是符合语文教育实际的语言理论的探索。同时也为我们提供了思考如何引入语言学理论来提升学生语文核心素养的机会。我们认为,要结合教材实际与学情,同时兼顾语文学科特点,引导学生通过语言建构与运用,获得语文核心素养各个层面的提升绝非易事;语文教师只有掌握符合语文学科特性的语言学理论,并原创性地运用于培养学生语文核心素养的教学实践,才能真正走出语文教育的语言之惑。

参考文献:

- [1][4][5] 中华人民共和国教育部制订. 义务教育语文课程标准(2011 年版) [M]. 北京: 北京师范大学出版社 2012: 25 2 42.
- [2] 刘大为. 语言知识、语言能力与语文教学[J]. 全球教育展望 2003(9): 15-20.
- [3] 张心科. 语文课程知识类型与建构路径[J]. 语文建设 2015(2): 21-23.
- [6][28] 罗渊, 毛丽. 从“狭义”到“广义”: 中国修辞学研究转型及其学术意义[J]. 福建师范大学学报(哲学社会科学版) 2007(1): 74-80.
- [7] 韩雪屏. 真语文的标志: 坚守语文课程的特质[J]. 语文建设 2013(9): 19-21.

- [8][10] 李海林. 语用学之于语文教育——历史的观照与当下的探索[J]. 语文建设 2015(4): 11 – 16.
- [9] 荣维东 杜鹃. 语文教育亟待语用转型与体系重建[J]. 中国教育学刊 2015(5): 44 – 49.
- [11] 曹雪芹. 红楼梦[M]. 无名氏 续. 中国艺术研究院红楼梦研究所 校注. 程伟元 高鹗 整理. 北京: 人民文学出版 2008: 50.
- [12][13] 叶蜚声 徐通锵. 语言学纲要[M]. 北京: 北京大学出版社 ,1997: 150 ,150 – 151.
- [14][15][16] 【美】萨丕尔. 语言论: 言语研究导论[M]. 陆卓元 译. 北京: 商务印书馆 ,1985: 200 – 201 ,198 ,199.
- [17] 钱中文. 巴赫金全集·第5卷[M]. 石家庄: 河北教育出版社 ,1998: 11.
- [18] 凌建侯 杨波. 词汇与言语: 俄语词汇学与文艺学的联姻[M]. 北京: 北京大学出版社 2011: 9.
- [19] 李节. 王宁老师: 语文教学需要科学性和理性[EB/OL]. <http://toutiao.com/i6286267351222452737/> , 2016 – 05 – 19.
- [20][21] 【德】沃尔夫冈·伊瑟尔. 阅读活动: 审美反应理论[M]. 金元浦 周宁 译. 北京: 中国社会科学出版社 ,1991: 80.
- [22] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(修订本) [M]. 北京: 商务印书馆 , 1996: 1508.
- [23][25][26] 司马迁. 史记·列传(八) [M]. 韩兆琦 译 注. 北京: 中华书局 2010: 6500 ,6501 ,6501.
- [24] 周振甫. 《史记》集评[M]. 重庆: 重庆大学出版社 2010: 306.
- [27] 孙绍振. 文学创作论[M]. 福州: 海峡文艺出版社 2007: 453.

Re-understanding of “Pragmatic Heat” Based on the Core Competence of Chinese Language

XU Linxiang & ZHENG Yun

(College of Liberal Arts ,Yangzhou University ,Yangzhou 225000 ,China)

Abstract: Since the promulgation and implementation of the compulsory education Chinese curriculum standard (2011 Edition) , the Chinese education circles set off a “pragmatic”. Began in 2012, “the true language” of the big discussion , but also contributed to the Chinese language curriculum pragmatic turn. At present , the “pragmatic heat” is still continuing , with the revision of the Chinese curriculum standard of ordinary high school, “Chinese core literacy” has become a new focus. From the perspective of quality of Chinese core of “pragmatic” to the discussion about the process of combing the theoretical level , and combined with the specific case to explain , to in Chinese teaching in the real implementation of the “train the students’ language using ability.

Key words: Chinese; pragmatics; linguistics; core competence of Chinese language

(责任校对: 谢晓英)