

重新认识“语文教育家”叶圣陶

张心科

摘要:近年来一些论著在评述叶圣陶时,常常出现静态、片面、绝对、主观等问题。根据马克思主义看待事物、评价人物的方式,用发展的、全面的眼光和辩证的、客观的态度看待叶圣陶有关语文教育的观点、实践,可以获得新的认识:他对语文教科书由最初全盘否定到身体力行编写大量经典的语文教科书;对语文课程目的由最初强调学科的专责到主张全面育人;认为选文不仅是例子,还兼有凭借、引子等教学功能。他不赞同汉语、文学分科;不轻视语文知识,但反对系统、孤立地教,主张有选择地、随机地教;反对以文学教育为主,又并不轻视,且重视阅读技能的培养。他的强调满足生活的基本需要、培养基本能力的实用主义语文教育思想是合理的。

关键词:叶圣陶;语文教育思想;马克思主义

中图分类号:G639.29 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-0186(2024)04-0088-09

今年是著名语文教育家叶圣陶(1894—1988)诞辰130周年。近年来发表的有关叶圣陶的研究论著,对其认识很多是静态的、片面的、绝对的、主观的。如现在有人极力尊崇叶圣陶的一切观点,言必称“叶老”,而贬低者则把语文教育存在的许多不足归咎于他。这些做法都存在一定的偏激之处。笔者认为,今天,我们应该遵照马克思主义的立场、观点和方法,用发展的、全面的眼光和辩证的、客观的态度看待叶圣陶。

一、发展地看待叶圣陶

人在每个阶段的知识结构不同,所受的外在影响也不同,所以他对人、事、物的认识和所发表的意见必然不同。在研读叶圣陶的论著时,不能用静止的眼光看待他,在研究叶圣陶的有关语文教育的某些言行时,需要注意其变化过程。

(一)对语文教科书的态度:从全盘否定到身体力行

1923年,《教育杂志》的主编李石岑和周予同共同致信年仅29岁的“新文学作家”叶圣陶,请他发表有关“中学国语教科书”编选方面的看法。他针对当时的教科书存在的诸多弊端所提出的解决办法竟然是取消教科书:“最合理想的办法,就是不用教科书,也不采选短章零幅,而指定许多趣味不同内容互异的书籍任他们自由阅读。他们各就爱读的书籍,得到许多的知识,欣赏里边的趣味,并且归纳出文法的通则来。”^[1]然而,他自己后来又编写了大量的如《儿童国语读本》《少年国语读本》《国文百八课》《开明新编国文读本》等语文教科书。由此看来,叶圣陶带给我们的启示就是,不能只表达不满而不去建设(只破不立)。他自己去编写教科书,就是试图改变已有教科书的某些弊端而去探索改良的办法。

基金项目:国家社会科学基金“十四五”规划2022年度教育学一般课题“中国百年识字教育现代化研究”(BOA220191)。

作者简介:张心科,华东师范大学中文系教授、博士生导师(上海 200241)。

1932年，叶圣陶花了一整年的时间编写了初小8册、高小4册的《开明小学国语课本》。书中400来篇课文，“大约有一半可以说是创作，另外一半是有所依据的再创作，总之没有一篇是现成的，是抄来的”。之所以花这么大力气自己编写课文，是因为在他看来，“给孩子们编写语文课本，当然要着眼于培养他们的阅读能力和写作能力，因而教材必须符合语文训练的规律和程序。但是这还不够。小学生既是儿童，他们的语文课本必得是儿童文学，才能引起他们的兴趣，使他们乐于阅读，从而发展他们多方面的智慧”。^[2]1949年之后，他除了领导编写一些重要的语文教科书外，还参与修改，甚至拟写了一些经典课文，如《小小的船》《开国大典》等。

(二) 对语文课程目的的认识：从学科专责到全面育人

20世纪20年代末，“国语”（白话）的语法、修辞、逻辑、写作、文学知识已经初步建构起来；又因为南京国民政府成立后试图加强“党化”教育，1929年颁布的《初级中学国文暂行标准》明确要求教科书中的选文要“包含党的主义及策略，或不违背党义”^{[3]283}；而且，叶圣陶和夏丏尊对语文学科性质的认识是，这是一门学习言语作品的形式的学科：“国文科和别的学科性质不同，除了文法、修辞等部分以外，是拿不出独立固定的材料来的……凡是学习语言文字如不着眼于形式方面，只在内容上去寻求，结果是劳力多而收获少……因此，我们主张把学习国文的目标侧重在形式的讨论”^{[4]177-178}，“时下颇有好几种国文课本是以内容分类的。把内容相类似的古今现成文章几篇合成一组，题材关于家庭的合在一处，题材关于爱国的合在一处。这种办法，一方面侵犯了公民科的范围，一方面失去了国文科的立场”^{[4]179}。正是因为此时现代语文知识已经初步建立起来，且可以通过教知识抵御意识形态对语文学科的侵蚀，又基于他们对语文学科的认识以及追求学科独立性的立场和科学化的研究旨趣，他们在1935—1936年编写了《国文百八课》这套“知识（言语形式）+选文”型的教科书。其每一课包括文话、文选、文法或修辞、习问。他们设想学完这一百零八课，掌握了一百零八个知识点，就像面对一百零八个台阶拾级而上

到达顶点。

这种美好的理想不久就因残酷的现实而破灭。一是叶圣陶自己的实践证明其教学效果不佳。1938年，叶圣陶在重庆巴蜀学校重拾教鞭时用的就是编法与《国文百八课》相似的傅东华编的《复兴初级中学教科书国文》。在使用的过程中他发现，这种教科书教学效果并不好，并开始反思其编写方式。1938年3月8日和5月8日，他专门就此致信夏丏尊等人：“弟在巴蜀教国文，用东华所编之书，觉所选文章多不配十余龄学生之胃口，而所谓‘习作’者，讲得吃力而学生大半茫然。我们所编书大体与之相类，其不切实用自可想见。闭门所造之车难合外间之辙，今益信矣。至少初中国文教学还得另起炉灶，重辟途径也。”^{[5]131}“‘百八课’题目来时，当抽暇徐徐为之。我近来觉得书上讲得好是一事，学生是否能容受又是一事。像东华这部书讲得何尝不好，但学生实在消化不来，弟讲得很吃力，而他们至多领受到十之二三。我们的书大概也是如此而已。”^{[5]146}正是因为他意识到其中存在重大的问题，所以后两册也就没有继续编下去（有一种说法是因为该书被国民政府查禁）。这种教科书，连叶圣陶都教得吃力，普通教师如果按其思路以分析作品形式中所含的知识为主，教学难度之大也就可想而知了。这种知识难以讲清楚，讲了也无大用，更何况这些形式方面的知识，也并不是抗战所急需的。二是社会形势变化证明其不合时宜。1937年，日本发动了全面侵华战争，全民族抗战随之爆发。面对处于亡国灭种边缘的急迫形势，一些语文教育研究者意识到以前对语文学科的认识过于理想化，认为进行政治思想教育，培养具有强烈的爱国情怀、坚强意志、牺牲精神的人，是抗战时期教育的当务之急、应有之义。1923年，吴研因拟定《新学制课程标准纲要小学国语课程纲要》时将小学国语课程“目的”确定为“练习运用通常的语言文字，引起读书趣味，养成发表能力，并涵养性情，启发想象力及思想力”^{[3]13}。1923年后，他编写了以纯美的儿童文学为主的小学《新学制国语教科书》等多套教科书。他一直反对政治思想的灌输（包括反对读经运动、党化教育等）。但是，全民族抗战爆发后，吴研因于1938年在杂志上发表《编选中

小学抗敌救国补充教材的一个建议》，指出过去教科书很少用以引起儿童“民族意识与‘同仇敌忾’的情绪”的课文，就是有也是为了“敦睦邦交”而作“委曲求全”的删改，然而敌人却暗中编写鼓励侵华的中小学教科书，所以，要编写含有民族意识、国家观念的补充教材，“这不但是‘以眼还眼，以牙还牙’的报复手段，而在未失之地，未亡之日，趁早加紧使我们子弟知道一点敌要抗，国须救的大义，免得到了将来，全受敌人的麻醉支配，要教育也来不及。这也是‘最后一课’的用意啊！”^[6]他还编写了《小学低中年级抗敌救国国语补充教材》和《小学高级抗敌救国国语补充教材》。1934年，阮真在讨论“中学国文教育目的”时将“了解现代思潮的大概”和“启发思想或发展思想”排除在外。他说，之所以这么做，“以其为教育的目的而非国文教学之特有目的也”^[7]。但是，到了1937年，随着全民族抗战爆发，他的观点也因时势而发生了很大的变化，如他在1937年发表的《抗战时期的中学国文教学》中指出，中学国文教材应加入民族英雄传记、名贤名臣以及豪侠传记与其生平表章疏奏言论、足以廉顽立懦振作士风的学说及学派记载、纯正壮烈的诗歌、启发民智德的文章、论述现代世界大势等内容的现代论文共六类文章。^[8]何况任何教育都隶属于国家管理者（特定的阶级、政党、集团、政府、组织），每个时代不同的国家管理者对人才的需求不同，相应的课程设置（尤其是课程目标）、教材编写（尤其是选文内容）以及教学实施（尤其是教学内容）必然不同。这就是人们常说的，讨论教育不仅要考虑“什么知识最有价值”，还要思考“谁的知识最有价值”；不仅要注意“培养人”的问题，还要关注“为谁培养人”的问题。在阶级社会里，任何提倡教育独立化的主张都只是一种空想、奢望。

面对当时的社会形势，在对前期语文教育研究总结和对教材编写得失反思的基础上，1940年9月，叶圣陶发表了标志其语文教育思想发生重大转变的《对于国文教学的两种基本观念》。他在文中认为，首先，国文不能单纯训练语言文字，还要进行思想教育。他说：“国文是各种学科中的一个项目，各种学科又像轮辐一样辘合于一个教育的轴心，所以国文教学除了技术的训练

而外，更需含有教育的意义。说到教育的意义，就牵涉到内容问题了。如国文课程标准的教材标准项下所列‘合于党国之体制及政策者’，‘含有振起民族精神，改进社会现状之意味者’各目，就是说，书籍与文篇的内容必须合于这些个标准，才配拿来作阅读的材料与写作的示例。此外，笃信固有道德的，爱把圣贤之书教学生们诵读，关切我国现状的，爱把抗战文字作为补充教材，都是重视内容也就是重视教育意义的例子。这是应当的，无可非议的。不过重视内容，假如超过了相当的限度，以为国文教学的目标只在灌输固有道德，激发抗战意识，等等，而竟忘了语文教学特有的任务，那就很有可议之处了。”^{[9]13}其次，语文学科的独立性不是体现在教学生掌握静态的体式知识上，而是体现在训练学生的听、说、读、写（尤其是读、写）能力和习惯上。在他看来，同样是课文，在阅读教学中它是作为训练阅读能力的“材料”，在写作教学中，它才是需要分析文本形式的“示例”。他将听、说、读、写的“方法”（技术的训练）与“内容”相对而提出，而不是像以前那样将文本“形式”与“内容”相对而提出的。他说：“国文教学自有它独当其任的任，那就是阅读与写作的训练。学生们眼前要阅读，要写作，至于将来，一辈子要阅读，要写作，这种技术的训练，他科教学是不负责任的，全在国文教学的肩膀上。所谓训练，当然不只是教学生们拿起书来读，提起笔来写，就算了事。第一，必须讲求方法。怎样阅读才可以明白通晓，摄其精英，怎样写作才可以清楚畅达，表其情意，都得让学生们心知其故。第二，必须使种种方法成为学生们终身以之的习惯。因为阅读与写作都是习行方面的事情，仅仅心知其故，而习惯没有养成，还是不济事的。国文教学的成功与否，就看以上两点。所以我在前面说，方法方面尤其应当注重。”^{[9]13-14}可能因此，他在抗战结束之后并没有再将未出版的《国文百八课》的第五、六册中一些不合时宜的选文抽换掉而重新出版，而是新编以培养能力为主的“开明系列中学国文教科书”。

所以，我们要意识到叶圣陶思想的变化，而不能只看其前期的言论并大加阐发。此外，叶圣陶意识到应然（理想中的、学理推演下的）与实

然（现实中的、实际上的）的差距，持续地实践、反思、修正，这种精神和做法也值得我们学习。

二、全面地看待叶圣陶

目前学术界在引述叶圣陶关于语文教育的某些言论时，往往只取一点而不及其余，导致对一些语文教育思想的认识非常片面。

（一）选文教学功能的类型：是单一的写作例子，还是兼有多重功能的材料

现在很多人在讨论教材的功能时喜欢引用叶圣陶的“语文教材无非是例子”的说法。他们不仅以为课文只具有作为写作的范文这一个功能，而且给人的印象是叶圣陶就是这么认为的。其实，这是1978年3月叶圣陶在北京市语言学科规划座谈会上一个发言《大力研究语文教学尽快改进语文教学》中提出的，当时教育者们提倡语文教育要科学化（他在讲话中引用了吕叔湘在《语文教学中两个迫切问题》中对语文教学“少、慢、差、费”的批评），把课文视为语言学习的例子，借此提炼语言运用的规则，举一反三，认为这样就可以提高学习效率。^[10]²⁰⁴然而，在叶圣陶的眼里选文有多重功能，他在不同的时期对此作了多种阐发。笔者曾在研究论文中结合叶圣陶、夏丏尊对选文教学功能的阐发将他们的选文教学功能观概括为四重^[11]：如果教科书编者要发挥文本的“全息”功能，教师就应该带领学生细读文本。就像叶圣陶在《朱自清〈背影〉》中那样依次探讨《背影》中的词语的划分、主要词语的辨明、材料的选择及其表达、全文主旨、对话描写、动作描写、心理描写和词语运用等。^[12]目前语文界流行的文本细读多数情况是将文本当成一个“全息”体来对待，并试图发挥其“全息”功能。如果要发挥文本的“例子”功能，那么教学时要将其当成学习某项写作技能的范例。如在《国文百八课》中，《背影》只是充当印证“抒情方式”知识的一个例子，而在《文心》中，《背影》被认为是学习“描写人物的好例子”。如果要发挥文本的“凭借”功能，在教学时则应着眼于读写技能的训练、能力的培植和习惯的养成。如夏丏尊、叶圣陶在《文章讲话》中分析了《背影》的首句“我与父亲不相见已二余年了，我最不能忘记的是他的背影”的“几种不同

的句读法”——在不同位置将上半句断成四种、下半句断成三种，再与原句比较，辨析其中意味的不同。^[13]这是以《背影》为凭借，训练精读的技能。如果要发挥文本的“引子”功能，那要将文本当成课堂讨论的话题或给材料作文的材料。如将《背影》仅仅作为课堂讨论父子之爱的阅读材料或仅仅作为课外写作以父母师长为题材的作文的话题，则是在发挥其引子的功能。

此前，顾黄初已经指出叶圣陶对教材功能有过“凭借”“例子”“目标”“扩展”等说法^[14]，董菊初认为叶圣陶的教材性质和功能观主要有“工具说”“例子说”“凭借说”“纲要说”四种，甚至还有“粮食说”“仓库说”等^[15]。由此推断，后来有学者提出的选文四种“功能类型”（定篇、例文、样本、用件），也可能是受叶圣陶的启发所得。^[16]

（二）选文教学功能的确定：是单次教学只能发挥单项功能，还是根据任务赋予多重功能

因为受叶圣陶的“例子说”的影响，有人坚持认为要“用教材教”而不是“教教材”，这可能是一种片面的认识。其实，任何一个选文都具备上述四重教学功能（潜在的），主要是看人们会根据需要而发挥其哪重教学功能。如果要发挥选文的全息功能，那自然是“教教材”；如果是发挥全文的其他三重功能，那就是“用教材教”。更何况，在一篇课文的教学过程中，有些环节是“用教材教”，有些环节是“教教材”。而赋予选文某一重或几重教学功能又受多个因素的影响，如选文本身的特点、教科书编者的预设、教师的教学理念、学生的知识和能力基础等。

虽然全面地梳理叶圣陶、夏丏尊的选文教学功能观，做到了用全面的眼光来看待，但是还缺乏上述发展的眼光来看待他们的选文教学功能观的演变。也就是说，看待某个观点，不仅不能只看其某种说法，也不能仅看其片言只语，而要看其语境和对象。其中语境包括外语境（所处的时代）和内语境（上下文）。例如，正因为此前的教学在每教一篇选文时将其当成“多方面的东西”而“应用在种种的目标上”（将其当成“全息”文）进而导致教学目标（内容）繁杂且无重点，所以他们在1935—1936年出版的《国文百八课》中将选文主要作为学习某个写作知识点的

例子（将其当成“例子”文），这样一来就给予“国文科以科学性，一扫从来玄妙笼统的观念”^{[4][17]}。之所以叶圣陶在1937年出版的《文章例话》中将《背影》等作为“全息”文而从方方面面去解读，是因为这组文章是1936年他为《新少年》杂志中的“文章展览”专栏写的，不是教科书中的课文而是课外阅读材料。在他看来，作为课文因受课时等影响，就没必要将其作为“全息”文，只需要讲选文中最能印证某个写作知识点的某部分内容即可；如果是课外读物，则需要“讲深讲透”，一是因为读者在课外阅读没有时间限制，可以从不同的侧面去研究；二是可以让不同的读者从其多方面解读中选择自己感兴趣的部分去揣摩。叶圣陶、夏丏尊在二人合著并于1934年出版的《文心》中指出：“读书贵有新得，作文贵有新味。最重要的是触发的功夫。所谓触发，就是由一件事感悟到其他的事。你读书时对于书中某一句话，觉到与平日所读过的书中某处有关系，是触发；觉到与自己的生活有交涉，得到一种印证，是触发；觉得可以作为将来某种理论说明的例子，是触发。这是就读书说的。对于目前你所经验着的事物，发现旁的意思，这也是触发。这种触发就是作文的好材料。”^[17]这里主要指课外阅读的一些文章可以触发学生进行与之有关联又有区别的阅读和作文（将其作为“引子”文）。日常教学一般不会将课文作为“引子”，而多将其作为“例子”。真正意识到选文的“凭借”功能，是叶圣陶在将选文作为例子的《国文百八课》实验失败后，在1940年9月发表的《对于国文教学的两种基本观念》中意识到要借用选文训练学生的读、写等语文能力之后。他在1941年1月写的《论国文精读指导不只是逐句讲解》中指出：“阅读书籍的习惯不能凭空养成，欣赏文学的能力不能凭空培植，写文章的技能不能凭空训练。国文教学所以要用课本或选文，就在将课本或选文作为凭借，然后种种工作得以着手。”^{[10][245]}他和朱自清合作著于同一时期的《精读指导举隅》《略读指导举隅》（分别著于1940、1941年，出版于1942、1943年）就是以选文来示范精读和略读的方法。之所以1978年叶圣陶重提“例子”说，那是因为其语境与编写《国文百八课》时的极为相似，均强

调科学化，强调基础知识的教学与基本技能的训练。不久，当初被叶圣陶自己否定了的将选文作为印证某种知识的例子的《国文百八课》也因此再次被推崇。当时，吕叔湘、张志公等十分推崇并竭力宣传夏丏尊、叶圣陶合编的《国文百八课》，如1985年吕叔湘在《国文百八课》一文中对其评价时，称其“颇有特色”^[18]。又如1986年张志公在《重温〈国文百八课〉，再谈语文教学科学化》一文中说：“50年代末，我们曾经对19世纪末叶以下40年间若干种‘国文’教科书进行了一次比较系统的分析研究。当时发现，在多种教科书之中，有几种具有显著的特色，比较突出的一种是《国文百八课》。”^[19]如果我们用发展的眼光来看叶圣陶、夏丏尊的选文教学功能观的演变，就知道其有各自的语境和对象，也就能更全面地认识选文的多重教学功能，并根据特定的教学目标、文本特点、教学对象等赋予其相应的教学功能，而不会简单地认为“语文教材无非是例子”。

三、辩证地看待叶圣陶

关于语文知识要不要教，要如何教的问题，叶圣陶有过不少论述，有其一定的合理性，不过也会因此导致轻视知识的倾向。

（一）语文知识：系统、孤立地教，还是有选择地、随机地教

针对语法等语文知识，有人认为很有用而主张多教，有人认为基本没用而主张少教，甚至可以不教。如果教，是系统地讲授，还是结合语料随机教授呢？也有两种相对的观点。

叶圣陶明确地反对系统地、孤立地教学语法知识。1949年，他在由其草拟的《中学语文学科课程标准草稿》中指出：“语法、修辞法、作文法、思想方法都不作孤立的教，孤立的教徒然研讨一些死知识，劳而少功。必须就实际的听、说、阅读之中相机提出教材。”^[20]受此影响，1950年8月出版总署编审局组织编写、人民教育出版社出版的《初级中学语文课本》的“编辑大意”指出：“语法、作法等等，我们认为孤立起来进行教学，收不到什么大的效果，不如就实际的听、说、读、写当中提出材料，相机进行。因此我们在提要点的时候，酌量举一反三，加以研讨”。1950年，一位姓饶的读者致信《人

民教育》编辑部，提出了四个有关文法教学的问题：第一个问题是请求介绍一本大众口头语法的书，第二至四个问题是“在教国文时，是否可以兼教文法？怎样配合去教？”“初学者是否宜于教文法？不合宜的话，要到什么程度才可以？”“假使学员提出关于文法方面的问题，应怎样回答？”同年9月20日，叶圣陶受《人民教育》编辑部的邀请回答了这四个问题，其对上述后三个问题的回答是：“教国文的时候，应该从文章中抽出些同类的例子来，讲明某一点文法现象。所谓文法现象就是说话的规律。这种规律是人人能用的，平常说话都遵照的，可是不一定注意过，现在讲明一下，无非教学生注意这些规律，把握得更明确更正规罢了。离开读的文章，孤立地教文法，往往徒劳无功，教的人学的人都没有兴味。”“如果照上一条说的办，对初学者也可以教文法。读文读得少不妨事，例子可以从日常语言中去找。语言是人人天天说的。”“学员提出文法方面的问题的时候，可以告诉他们不一定看什么文法书，也不一定要学说什么文法方面的名词术语，只要把自己说的人家说的语言多多归纳，多多比较，就是普通人学文法的道路，这样有实际的用处。”^[21]可见，叶圣陶并不完全反对教语法、修辞法、作文法等文法知识，只是他反对系统教授、单独讲解。他提出的“普通人学文法”，是与专家研究文法相对的。普通人学习文法重在促进语言的理解与运用，专家研究文法重在探求语言的基本规律、建构语言知识体系。叶圣陶在此处阐发的观点与其在上述《中学语文课程标准草稿》中的“说明”及《初级中学语文课本》的“编辑大意”中阐发的观点相同：不集中系统地教授语法，重点不在于掌握名词术语，而是要在读别人的文章、听别人说话时随机教学，指导学生自己多比较、归纳，发现其中的规律，这样才有利于语言运用。

（二）语文知识：是如何教，还是要不要的问题

1956年，我国学习苏联实行汉语、文学分科教学。初中《汉语》教科书系统地呈现了语音、文字、词汇、语法、修辞、篇章结构、标点符号等语言知识。这在某种程度上是将中学生当语言学专家培养，把学习语言当成研究语言。在叶圣陶看来，

这种设置独立汉语课程、编写那种类似于大学现代汉语教材的《汉语》教科书的做法是欠妥的。其子叶至善曾撰文提到：“查父亲的日记，1952年9月，教育部拟订语文科的教学大纲。在座谈会中，有人提出苏联的教学大纲中，中学是‘语法’和‘文学’分开的，课本也是分开的，语法教学的分量因而较重，认为我国也该如此。父亲参加了20日的座谈会回来，在日记中写下了一条备忘：‘凡平日留心语法者，如叔湘、莘田、声树诸君，咸谓语法非万应灵药。可以为辅助而不宜独立教学，使学生视为畏途。此大可注意也’。”^[22]⁵

叶圣陶反对系统地教授文法知识，其合理性已被当年《国文百八课》以及汉语、文学分科期间《汉语》教科书的教学效果欠佳所证明。从学理上看，只有学生积累了大量的语言材料，有了丰富的语言运用经验，在此基础上示以“精要”的语言知识，结合实例点拨，才能让学生容易懂得，乐于接受。叶圣陶所提倡的随机教学的前提是已经有了一个科学的、合理的文法知识系统，然后教师根据教科书的提示及自己的理解对这个系统中的知识作出判断，从中选择“精要、好懂、有用”的知识，再结合适当的语料随机教授。然而，如果语文教科书、教学参考书中没有呈现，普通语文教师又拿什么去随机教授呢？也就是说，学生确实不必系统地学习文法知识，但是教学参考书中以及教师的心中必须有系统的文法知识，这样才能有意选取、随机教授。叶圣陶并没有进一步讨论从哪里选取、选取哪些文法知识，教师在实施教学时常常感到无所依凭，同时，这种说法也成为后来轻视语文知识的不良倾向的“依凭”。然而，有些知识对语言的运用是有一定的帮助的。如仅凭语感修改病句（暗中摸索）远不如根据语法修改（明里探讨）来得快速和准确。同时，掌握一些语法也可以有意识地避免一些语病。2001年颁布的《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》提出“不宜刻意追求语文知识的系统和完整”^[23]²，“语法、修辞知识不作为考试内容”^[23]⁹，在附录“语法修辞知识要点”中只列出了词的分类、短语的结构、单句的成分、复句的类型、常见修辞格等名称而没有具体的内容阐释^[23]²⁹。因为语文教科书主要是由一篇篇的选文组成，而教学又无语文知识可教，

所以一线教学便盛行文本细读，教师逐字逐句地讲解；或者组织学生开展小组讨论，汇报其解读成果。这样不仅使语文教学重新走上了传统的“积累、熏陶、感悟”式的老路，而且导致既没有对已有的语法、修辞等静态的语文知识进行除旧纳新式的重构，也削弱了研究者们进一步探索识字、写字、阅读、写作、口语等动态的技能性知识体系建构的热情。核心知识、关键技能是一个学科独立存在的重要标志。所以，轻视知识并不利于语文学科的发展和建设。

四、客观地看待叶圣陶

不少学者不顾叶圣陶所处的时代及其在发表某些言论时的历史语境，而只是从有利于自己立论的角度出发来评述其思想及行为。

(一) 教学内容：抛弃语文知识，还是专注文本细读

有些研究往往根据立论的需要而任意拔高或者肆意贬低叶圣陶。有些是对其局部观点的误用。如有学者认为：“对于文本解读的难题，早在 20 世纪 30 年代，叶圣陶就凭着教育家和作家的经验和直觉，意识到依循知识点教学是死路，于是怀着强烈的使命感，别求他途，选择个案文本加以解读，目标指向文章没有直接讲出来的意蕴，奉献出代表那一个时代高峰的《文章例话》。”^[24]但前文提及，和《文章例话》几乎同时编成的《国文百八课》是 20 世纪 30 年代“知识+选文”型的教科书的代表，其基本编写旨趣恰恰就是“依循知识点教学”。下文将提到，叶圣陶只是反对语文教学侧重文学作品教学，并不是反对文学作品教学。他不仅从 1936 年开始在《新少年》上连载有关《背影》《包身工》等文学作品的鉴赏文章（后被收入 1937 年出版的《文章例话》一书），还在与夏丏尊合著的 1938 年出版的《阅读与写作》中专设《文艺作品的鉴赏》一章来讨论文学鉴赏的方法^{[4]228-272}。不过，这并不意味着反对语文知识教学，恰恰相反，他此时也很重视语文知识教学，否则 1935 年左右他和夏丏尊就不会用“知识+选文”的方式编写《国文百八课》。

(二) 语文教育思想：用实用主义奠基，还是只追求存在主义

也有从整体上否定叶圣陶的。如有学者称：

“迄今为止，语文界对学科基本问题思考的成果，是曾得到最具普遍性认同的叶圣陶先生的语言（语文）‘工具论’和‘应付生活论’，即‘应需论’，其理论背景是基于‘生活本位’的实用主义、经验主义和工具主义——强调语言（语文）的‘器用’的属性，以取得直接的功利效果（‘当下受用’）作为行为准则。‘语文工具论’，把语言（语文）片面地作为应付生活的工具，即‘谋生应世’的工具，使语文教育技能化、实利化，必然贬抑了人文性、人本性。这种‘工具性’‘应用性’学习，潜移默化、不可避免地改变了使用这一‘工具’的人——教师与学生——他们成了被动的、没有思想的‘工具’。这种理论，养成了他们急功近利的浮躁心理与言语人格，强化了他们行为动机上的直接‘占有欲’，形成了他们‘占有’的生活方式和人生态度。”^[25]他将以叶圣陶为代表的语文教育者所践行的定性为实用主义的语文学，并提出与之相对的“表现——存在论”语文学：将人生的目的由生存（物质地活着）转向存在（充满生命意识、追求精神永恒）；将语文教学内容由重视语言技能的训练转向重视言语动机、人格的养育（言语生命本性的养护、言语智慧的生长），从重阅读和写作转向重表现（口语、写作）。这种对语文教育的认识并无大的不当，而且其不仅建构了一个有关语文教育的全新的范式，也将我们对语文教育的认识推进了一大步。不过，这种批评是不够客观的。

首先是没有顾及历史，有点强人（叶圣陶）所难。近代以来西方列强入侵，为了增强国力，一些有识之士主张改革教育以开启民智，而教育改革的一项重要内容就是要改变过去高谈心性的古典教育而推行有利于国计民生的实用主义教育，其中实用主义的语文教育包括通过以实用文章为主的课文组成的语文教科书教学儿童各种满足日常生活和工作的各种实用知识（常识、常理）、训练各种实用的语文技能以满足公民的日常需要（日用）。无论从教育发展的历程（由传统到现代），还是从接受教育的对象（由培养少数精英到培养普通公民）来看，这种转型都是合理的。所以，如果为了立自己的主张而不顾他者的合理性，那么其论断在某种程度上是主观的。更何况即便实用主义语文教育有不当之处而需要

批评，也不能将此归结于叶圣陶一人而让其承担全部责任（当然，选择叶圣陶作为批评对象可能因为他在现代语文教育中德高望重、厥功至伟，有巨大的影响力）。每个人的认识都不可能脱离其所处的时代而不受影响。1991年，叶至善在给顾黄初、李杏保合编的《二十世纪前期中国语文教育论集》写序言时说：“我父亲为中小学语文教学的改革做了不少工作，这是事实；尤其在课本的编写方面，还发表过不少探讨教育目的和教材教法文章，这也是事实。可是几乎所有的工作，都是他跟朋友们一同做的；发表的许多主张，也大半是他和朋友们共同的想法。就说研究我父亲吧，也得把他的朋友们放在一起研究。”^[26]更何况，他们对当时的教育（尤其是语文教育）的认识并无不当。

其次是没有顾及现实，割裂了语文教育。教育首先是实用主义的，其次才是存在主义的，最起码二者是并存的。马斯洛的需要层次理论认为，人的需要从低到高依次有生理需要、安全需要、归属与爱的需要、尊重需要、认识需要、审美需要、自我实现需要。^[27]存在主义教育所提倡的是满足人的自我实现的需要。然而，一个人首先要满足温饱的需要，然后才能谈得上发展。没有生存，遑论存在？一个学生连基本的听、说、读、写技能都没有掌握，就去谈审美欣赏、谈创造性地表达，这就好比儿童还没学会爬，就要求他去跑一样。更何况，实用主义的语文教育强调读、写并重，认为阅读、写作是两项独立的活动且有各自存在的价值和相应的技能；存在主义的语文教育因为强调“表现”，则将语文的主要目的定位于教会学生口头和书面表达，而且因尊崇“立言以不朽”而更强调写作，视阅读为写作的手段。实用主义语文教育重视能力的培养，重视知识的教学、技能的训练，但是并不否认兴趣的培养、动机的激发、意志的磨炼、习惯的养成等非能力因素的重要作用；存在主义的语文教育反对知识的教学、技能的训练等，而主张对兴趣、动机等非能力因素的养护。然而，一项活动的完成是能力因素和非能力因素共同作用的结果，教育也应兼顾两者。所以，从这一点来看，存在主义语文教育的提倡者不仅没有顾及语文教育实施的基本路径而一味地否定实用主义语文教育，不

够客观，其本身的立论也未必恰当。

再以叶圣陶对文学作品教学的态度来看这个问题。叶圣陶一直反对将语文与语言和文学画等号。他在1940年发表的《对于国文教学的两种基本观念》中明确指出：“国文的含义与文学不同，它比文学宽广得多，所以教学国文并不等于教学文学。”^{[9]13}他认为“五四运动”以前的课本里的课文是经史古文，“五四运动”以后的是新文学作品，“就偏重文学这一点说，以上两派是一路的，都以为国文教学就是文学教学。其实国文所包的范围很宽广，文学只是其中一个较小的范围，文学之外，同样被包在国文的大范围里头的，还有非文学的文字，就是普通文字”。“中学生要应付生活，阅读与写作的训练就不能不在文学之外，同时以这种普通文为对象”。^{[9]15}如果教科书中只有文学，那么就无法训练学生的实用文章读写能力，学生毕业后就不会写信、写议论文，不会读报纸或其他类书籍。尤其是“在初中阶段，虽然也读文学，但阅读与写作的训练应该偏重在基本方面，以普通文字为对象”，高中则适当地进行文学教学。^{[9]17}他在1949年草拟的《中学语文学科课程标准草稿》中强调：“中学语文教材不宜偏重文艺，虽然高中有文艺欣赏的项目。语文的范围广，文艺占其中的一部分。偏重了文艺，忽略了非文艺的各类文字，学生就减少了生活上的若干受用，这是语文教学的缺点。”^{[20]4}他也不赞成1956年开始的主要因模仿苏联而实行的汉语、文学分科，除了因为认为用《汉语》教科书施行独立的、系统的汉语教学效果不大外，还因为他反对实行单一的文学教学，而《文学》教科书中的课文绝大多数是文学作品。他也因此没有同意将自己以官方身份宣读的宣传汉语、文学分科的《改进语文教学，提高教学质量》收入个人文集《叶圣陶语文教育论集》中。^{[22]7}可见，叶圣陶强调实用主义但并没有否定存在主义，而是强调在国力贫弱的时代首先要实行实用主义教育，在一个人学习语文的初始阶段首先要掌握实用的语文知识和技能。更何况他也一直重视兴趣、习惯等非能力因素。

可见，虽然实用主义的语文教育与存在主义的语文教育是相对的，但是并不能因为主张其中的一个而否定另一个，只有将二者结合才能构成一个完整的也是理想的语文教育。否定并用非此即彼的思

维方式否定实用主义的语文教育，是不客观的。

参考文献：

- [1] 叶绍钧. 通讯：对于编辑中学国语教科书的一点意见 [J]. 教育杂志, 1923 (4): 1.
- [2] 叶圣陶, 等. 我和儿童文学 [M]. 上海：少年儿童出版社, 1980: 9.
- [3] 课程教材研究所. 20 世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：语文卷 [M]. 北京：人民教育出版社, 2001.
- [4] 中央教育科学研究所. 叶圣陶语文教育论集 [M]. 北京：教育科学出版社, 1980.
- [5] 叶至善, 叶至美, 叶至诚. 叶圣陶集：第 24 卷 [M]. 南京：江苏教育出版社, 1994.
- [6] 吴研因. 编选中小学抗敌救国补充教材的一个建议 [J]. 教与学, 1938 (5): 17-18.
- [7] 阮真. 中学国文教学目的之研究（续） [J]. 中华教育界, 1934 (6): 20-21.
- [8] 阮真. 抗战时期的中学国文教学 [J]. 教育杂志, 1937 (11/12): 50-51.
- [9] 叶绍钧. 对于国文教学的两种基本观念 [J]. 中等教育季刊, 1940 (1).
- [10] 叶圣陶. 叶圣陶教育文集：第 3 卷 [M]. 北京：人民教育出版社, 1994.
- [11] 张心科, 夏丏尊、叶圣陶的语文教科书选文教学功能观评析：兼说“教教材”与“用教材教” [J]. 中学语文教学, 2008 (5): 13-17.
- [12] 叶圣陶. 文章例话：叶圣陶的二十七堂作文课 [M]. 沈阳：辽宁教育出版社, 2005: 1-7.
- [13] 夏丏尊, 叶圣陶. 文章讲话 [M]. 上海：上海文艺出版社, 2001: 2-4.
- [14] 叶圣陶语文教育思想研究中心. 叶圣陶语文教育思想研究 [M]. 南京：江苏教育出版社, 1990: 112-117.
- [15] 董菊初. 叶圣陶语文教育思想概论 [M]. 北京：开明出版社, 1998: 355-359.
- [16] 王荣生. 语文学科课程论基础：第 2 版 [M]. 上海：上海教育出版社, 2005: 408.
- [17] 夏丏尊, 叶圣陶. 文心 [M]. 北京：生活·读书·新知三联书店, 2005: 99.
- [18] 叶圣陶. 叶圣陶教育文集：第 5 卷 [M]. 北京：人民教育出版社, 1994: 408.
- [19] 张志公. 张志公论语文·集外集 [M]. 北京：语文出版社, 1998: 187.
- [20] 叶圣陶. 中学语文学科课程标准草稿 [J]. 中国人民大学复印报刊资料中小学各科教学, 1980 (13).
- [21] 叶圣陶. 问题解答 [J]. 人民教育, 1950 (6): 74.
- [22] 叶至善. 叶圣陶和人民教育出版社 [J]. 出版史料, 2007 (2).
- [23] 中华人民共和国教育部. 全日制义务教育语文课程标准（实验稿） [S]. 北京：北京师范大学出版社, 2001.
- [24] 孙绍振. 以作者身份与文本对话 [J]. 语文建设, 2014 (7): 11.
- [25] 潘新和. 语文：表现与存在：上卷·第一分册 [M]. 福州：福建人民出版社, 2017: 3.
- [26] 顾黄初, 李杏保. 二十世纪前期中国语文教育论集 [M]. 成都：四川教育出版社, 1991: 1.
- [27] 李晓文, 张玲, 屠荣生. 现代心理学 [M]. 上海：华东师范大学出版社, 2003: 26.

（责任编辑：曹 颀）

Re-Recognizing Chinese Educator Ye Shengtao

Zhang Xinke

Abstract: In recent years, some academic works on Ye Shengtao often tend to be static, partial, absolute and subjective. Based on the way Marxism views things and evaluates characters, we can get new understanding by looking at his opinion and practice on Chinese education with the perspective of development, comprehensiveness, dialectics and objectivity. He changes the purpose of Chinese curriculum from emphasizing the responsibility of subject to advocating comprehensive education, shifts his attitude towards Chinese textbook from complete denial to writing a large number of classic Chinese textbooks, and believes that selected texts are not only examples but also have teaching functions such as reliance and introduction. He doesn't agree with the division of Chinese and literature, does not despise Chinese knowledge, opposes systematic and isolated teaching, and advocates selective and random teaching, opposes the focus on literary education and emphasizes the cultivation of reading skills. His pragmatic Chinese educational thought that emphasizes meeting the basic needs of life and cultivating basic ability is reasonable.

Key words: Ye Shengtao; Chinese educational thought; Marxism