**倪文锦：呼唤语言训练与思维训练的回归**

语言训练与思维训练相结合曾是语文教学一条重要的教学原则。但随着“训练”在语文教学中日趋淡化，这条重要的教学原则也似乎“过时”了，并有继续淡出语文教师视野的可能。窃以为，这不是语文教学的福音。  
 语文——“口头为语，书面为文”的本质内涵决定了语言教学是语文教学的正道；而语言是思维的工具，是思想的直接现实，又决定了语言训练与思维训练相结合是语文教学的必然要求。因此，语言训练与思维训练相结合并不是任何个人的兴趣或爱好，而是语文作为工具性学科和实践性课程的本质要求。语文教学想脱离语言训练与思维训练而提高语文素养，无异于拔着自己的头发想离开地球一样。

一

语文是实践性课程，实践出真知，实践出能力。语文能力是学生的关键能力，从本质上说，语文能力是学生在长期读、写、听、说的语文实践中逐步形成和发展起来的，它不可能一蹴而就，并且需要经过不断反复、由浅入深的过程。学校教育中的语文实践不同于生活中随机的语文实践，定向训练必然是语文教学的必要环节，不然学校教育中的语文实践与社会生活的语文实践就没有差别，所以训练之于语文教学不可或缺。自然，这里的训练就是语言文字的训练、思维的训练。

为了培养和发展学生的语文能力，我们的语文教学过去曾十分强调和注重训练。但长期以来，由于这种训练并不是完全建立在科学训练观的基础之上的，而是盲目地、笼统地强调“多练”，因而我们的语文训练过去一直笼罩着“多多益善”的迷雾。尤其是受应试教育的影响，这种训练更是被直接发展为非常功利的应试训练。20世纪、21世纪之交的语文课程改革给传统的语文教学注入了新的活力，具有许多亮点。较之原有的语文课程，新课程重视人的发展，强调必须面向全体学生。

在课程理念上，主张全面提高学生的语文素养；在课程目标上强调知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观三个维度的统一；在课程内容方面，重视语文综合性学习；在学习方式上强调自主、合作和探究的学习方式；等等。但不可否认，随着时间的推移，人们发现语文教学中去技能化、淡化训练的倾向也日益严重。尤其在实践层面，现在仍然有不少人对“训练”存在种种模糊认识，有的甚至把“语文训练”视为洪水猛兽，在语文教学研讨中对“训练”一词唯恐避之不及。这是有违常识的。  
 “训练”是个常用词汇，按照辞书的解释，通常是指有计划有步骤地使具有某种特长或技能。它是一种有意识地改变学习者素质、能力的活动或手段。“训练”一词虽然多见于体育界、军事界等，但各行各业也都通用，所谓“专业训练”便是明证。“训练”一词不仅常见于心理学、教育心理学等各种著述中，而且在叶圣陶、朱自清等老一辈语文教育家的教育文集中也不少见。不仅如此，那些常年战斗在教学一线，教学成果卓著的语文特级教师们似乎也不避讳。如著名特级教师于漪曾指出：“学语文就是学做人。伴随语言文字的读、写、听、说训练，渗透着认知教育、情感教育和人格教育。语言文字不是单纯的符号系统，而是一个民族认识世界、阐释世界的意义体系和价值体系，它与深厚的民族文化联系在一起。”这说明，在语文教学中，读、写、听、说的语文训练与人文精神教育并不是对立的，说教不可能是真正意义上的人文精神教育。

语文教学中的人文精神教育并不是凭空进行的，它总是与语文训练紧密地结合在一起，并通过语文训练加以渗透，潜移默化。钱梦龙老师的“三主”语文教学思想——“学生为主体，教师为主导，训练为主线”更是把以语言训练和思维训练为核心的读、写、听、说训练作为基本线索贯穿整个语文教学过程。他认为，知识在训练中获得，能力在训练中培养，智力在训练中发展；“主体”和“主导”的关系，也只有在组织得很好的训练过程中得到和谐的、辩证的统一。

有人认为，用言语实践代替语文训练更科学。但问题又来了，语文教学中的技能有动作（行为）技能与心智技能之分，动作（行为）技能的训练可以用言语实践代替，心智技能的训练是无法用“实践”替代的。与其他媒介不同，语言是观念性的（朱光潜语）。语言训练也绝不是单一的技能训练，它同时也是思维的训练、心智的训练。其实，语文课程既然是一门“学习祖国语言文字运用的综合性、实践性课程”，那么语言实践、语言训练、语言能力的培养等自然是语文教学的应有之义。

毛泽东同志早年在《反对党八股》一文中曾经指出，“语言这东西，不是随便可以学好的，非下苦功不可。”这“苦功”也必然包含了语言训练与思维训练的艰苦历程。因此，语文教学的实质不是为了空洞地宣讲一个伟大的真理，并让学生牢记、背熟这一真理，而是要教师带领学生走进文本，通过语言文字去发现、去思考、去体验、去实践。语文教学只要有技能培养、能力培养的任务，就离不开训练。简单的去技能化并不能真正有效达成语文教学的整体目标。语文教学一味淡化训练，学生语文能力的薄弱自然就成为一种必然的结果。  
 这里，我们需要强调的是，问题的实质不是语文教学要不要训练，而是语文教学需要什么样的训练。训练有科学与非科学之分，如基本训练与机械训练、科学训练与盲目训练、基础训练与重复训练，还有重点训练与一般训练等许多区别，我们绝不能为泼脏水连孩子都一起泼了。我们提倡的是基本训练、科学训练；反对的是机械训练、盲目训练。科学的训练不仅不能淡化，还必须加强。如果不加区分地淡化一切训练，那必然会导致矫枉过正，削弱语文能力的培养。因此，语文教学一方面必须坚决反对和摒弃重复训练、机械训练和各种“大运动量训练”，另一方面，必须坚定不移地走语言训练与思维训练相结合的道路。

二

关于“语文”的内涵，目前大家对它的理解固然仍有许多分歧，但我们必须尊重新中国成立之初学科正名时的初衷：“口头为语，书面为文”，尤其是它所反映的“言”“文”一致的特点。叶圣陶先生曾说：语文就是语言，就是平常说的话。嘴里说的话叫口头语言，写在纸面上的叫书面语言。语就是口头语言，文就是书面语言。把口头语言和书面语言连在一起说，就叫语文。由此可知，语文即“语言”，语文教学是关于口头语言与书面语言的教与学。而这里的“语言”自然包括语言与言语两个方面。  
 索绪尔在《普通语言学教程》中曾经指出，语言行为同时具有两种不同的性质：一部分具有社会性，这是它的本质，是不以个人意志为转移的共性，它指的是“语言”；对它的研究，属于社会心理方面。另一部分具有个别性，是因人而异的个性，它指的是“言语”；对它的研究，则属于个人心理方面。指出语言与言语的区别，有助于人们准确地把握“语文”的内涵。

所谓语言，是指以语音为物质外壳、以词汇为建筑材料、以语法为结构规律而构成的符号系统；所谓言语，是指人们对那套约定俗成的符号系统的掌握和运用的过程，及其所形成的结果，包括听、说、读、写的活动和成果。语言与言语虽有本质区别，但又互为前提，互为因果。表现为语言离不开言语，语言的交际功能是通过人的言语活动才能实现的；言语也离不开语言，言语主体只有借助语言的要素，遵循语言规则才能正确地表情达意，并以此接受别人言语活动的影响。由于语言以文字为记录符号，而言语不仅指言语活动，而且包括口头和书面的言语成果，这就囊括了文字、文章、文学乃至文化成品，因而将语文理解为语言与言语两个方面，就比单一理解为语言文字，或语言文章，或语言文学，或语言文化，都更为全面、深刻。我们过去曾片面强调语文是阶级斗争的工具，是过分夸大了它的社会功能。日常的交际，表情达意的需要才是语言学习（也是语文学习）的最本质的特点。以往我们语文教学中出现的种种认识误区，归根结底都与不能准确把握语文的内涵有关，以致我们的研究、我们的教学常常陷入“瞎子摸象”式的窘境。

世纪之交的课改之前，语文教学强调学科知识点，注重分析、强化训练；现在又强调个人的揣摩、体验、品味，用感悟来取代分析。前者偏重语言，忽视言语；后者偏重言语，忽视语言，这是从一种倾向走向另一种倾向，实际上都没能准确地把握住语文的内涵。因此，明确语文的内涵不仅包括口头语言，也包括书面语言；不仅包括语言，还包括言语；有助于我们正确认识语文教学中的语言训练既包括语言规则的训练，又包括运用语言的言语实践。这对我们确立全面的、正确的语文课程观奠定了坚实的根基。  
 从这个基点出发，我们不难发现语文课程还有两大特点：其一是实践性特点，其二是开放性特点。所谓实践性，通俗地说，语文课程尽管离不开语文知识的教学，但不是以知识的学习和掌握为目的，而是以满足社会交际的语文能力的培养为旨归。学生的语文能力不是靠教师讲出来的，而是学生通过读、写、听、说的训练，通过言语实践学会的。所谓开放性，是指语文学习的外延与生活的外延相等，语文课程不能自我封闭，要坚持“大语文”学习观。中小学语文课程要适应社会发展需要，就需要打破课堂内外、学校内外、学科内外、线上线下的界限，实现课堂“小语文”与社会“大语文”的融合。

语文课程的这两大特点是紧密地联系在一起的。一方面，语文既然是人类社会的交际工具，语言运用随处可见，语文知识到处可学，语文能力随时可练。但这种社会的“大语文”的习得毕竟是自发的，也不都是规范的，而且这是一个十分缓慢的，需要长期摸索的过程。另一方面，学校课堂的“小语文”学习则是学得，需要通过后天外显的教学干预来获得。所以，学校语文教学的重要任务离不开对语言知识的学习，语言规则的应用，字、词、句、篇、语、修、逻、文的规范训练。也就是说，完整的语文教学必须坚持“学得”与“习得”的统一，语言教学与言语实践的统一，两者相辅相成，不可偏废。

三

厘清了语言与言语的关系，语言知识与言语知识、语言能力与言语能力的关系自然也就清晰起来。所谓语言知识属于陈述性知识，它是关于语言这一符号系统的静态知识；言语知识则属于程序性知识，它是关于言语活动的动态知识。  
 所谓语言能力，通俗地说，也即语言获得，包括语音获得、语义（词汇）获得、语法获得。这是对语言规则、语言规范的掌握。它既是一种内隐的心智技能，也表现为一种外在的动作技能。按照海德格尔的说法，“语言是存在的家。”对于个体语言获得来说，这是一个个体社会化的过程。很显然，一个人没有或缺乏语言能力，就找不到回“家”的路。

所谓言语能力，是指个体通过语言进行信息交流的能力。其构成要素包括言语主体、言语客体和言语环境。如果说，语言能力主要是处理语言内部关系的能力，那么，言语能力则要处理言语主体、言语客体和言语环境的能力。显而易见，言语能力的复杂程度远高于语言能力，而言语能力的形成又必须以语言能力的获得为先决条件。我们过去的语言教学曾经过于注重静态的语言知识的学习，而忽视言语主客体之间的相互作用及其言语环境的动态变化，不仅使英语教学沦为“哑巴英语”，就是中小学语文教学也不能完全达到语言简明、连贯、得体的基本要求。  
 两种知识、两种能力的区分，对于科学地理解语文教学的内容具有重要意义。前述表明，语言知识和语言能力的指向，主要是语音、词汇和语法知识及其运用，在学习中的表征指标主要是识字、释词、造句等。言语知识和言语能力的指向，主要是言语活动、信息交流、表情达意，在学习中的表征指标主要是简明、连贯、得体以及个性化等。这两种知识、两种能力都是语文教学的共同任务。所不同的是，在不同的学习阶段，侧重点有所不同。一般而言，最基本的语言知识、语言能力的教学与培养主要在小学阶段。

而随着学习的深入，不仅语言知识、能力的复杂程度逐渐增加，而且运用语言的范围也日益扩大，要求不断提高，言语实践自然成为中学语文教学的主要取向。由此我们不难理解，《普通高中语文课程标准（2017年版）》（以下简称《新课标》）对语文学科核心素养的定位——“语文学科核心素养是学生在积极的语言实践活动中积累与构建起来，并在真实的语言运用情境中表现出来的语言能力及其品质；是学生在语文学习中获得的语言知识与语言能力，思维方法与思维品质，情感、态度与价值观的综合体现。”  
 语文教学实现由语言取向向言语取向（即语言运用）的转型无疑是正确的，但重视言语，包括言语知识、言语能力并不意味着可以轻视甚至忽视语言知识、语言能力的重要性。事实上，反思我们走过的语文课改之路，的确存在某种不足，即在批判语文教学一种弊端时却又强化了另一种弊端。以一种倾向反对另一种倾向的结果，语文课改之舟一直处于左右摇晃之中，缺乏平衡感、平稳感。

现在大家都认为语感能力是语文能力的基础。但有些同志却把感悟与训练对立起来，这是不对的。阅读同样的语言材料，有的人能够感悟，有的人却不能感悟，或只能部分感悟，这与他们原有的知识水平和能力有关。我们不可能让学生凭空去感悟，拍拍脑袋就会感悟；恰恰相反，要让学生在语文学习中学会感悟，语言基本知识的传授和基本能力的训练仍是须臾不可缺少的。语感可分为语音感、语义感、语法感和语用感等。语音感是对口头言语准确而又灵敏的感受能力；语义感是对词语的思想意义和情感内涵的敏感；语法感是对语法现象的敏感；语用感是对特定语境中的语言运用的敏感。  
 但语感能力从何而来？只能从训练中来。作为一种高级的语言修养，语感要在严格的、有目的、有计划的训练中才能得到锻炼，得到发展。但这种训练绝非单纯的言语直觉经验的低层次重复，而要在不断学习吸收语文知识中的理性认识和经验，在理论指导下用之于新的言语实践，这就是科学训练。在语音感、语义感、语法感、语用感的训练过程中，都应该坚持学习语言知识与训练语感能力相结合，使学生对言语的理解和表达，既知其然，又知其所以然。

所以，科学的语感训练并非排斥语言知识，恰恰相反，它是使理性知识更好地服务于语感训练，并指导学生学会运用。比如，在词汇、语法、修辞等有关知识的指导下训练言语的分寸感；又如，运用句式、语序、句型变换、句间的逻辑关系等训练言语的畅达感；再如，通过学习文学表现手法以及想象、联想等鉴赏方法等训练文学作品阅读中的形象感、情味感、审美感等。这样，在语文知识、语法规则、文学审美等理性认识指导下的读、写、听、说训练，自然能使语感能力上升到一个新的高度。

四

在学校教育中，每一门课程都需要培养学生的思维能力，但不可否认，对于语文教学来说，思维能力的培养长期以来一直是个短板。思维是人脑特有的功能，是高级神经系统的活动功能。所谓思维，通俗地讲，是人脑对客观现实概括的和间接的反映，它反映的是客观事物的本质及其规律性联系。“概括的”反映，是指这种反映是对事物的本质属性及事物之间内在联系规律进行抽象。“间接的”反映，是以其他事物（如概念、表象等）为媒介，借助已有的知识经验来反映客观事物。

思维是语文教学的总开关，读、写、听、说语文能力的培养都不能脱离思维训练。为了培养学生的思维能力，我们必须按思维的基本规律进行语文的教与学。在我国古代，语文不是一门独立的学科，我国也不像西方一样具有独立的教育学、心理学等科学，但传统教育就很重视思维能力的培养。例如，《论语》说，“学而不思则罔，思而不学则殆”。《孟子》也说：“心之官则思，思则得之，不思则不得也”。《荀子》要求读书要“诵数以贯之，思索以通之”。朱熹则强调“读而未晓则思，思而未晓则读”。他还认为，“大抵观书先须熟读，使其言皆若出于吾之口，继以精思，使其意皆若出于吾之心，然后可以有得尔”。《中庸》则把学习过程分为五个重要阶段：“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之。”其中，“博学”即广泛学习是基础，是前提；“笃行”，学以致用是学习目的，是根本；而“审问”“慎思”“明辨”都属于思维过程，是关键。离开了完整的、缜密的、深入的思考，纵然“学”得再多也不过是浮光掠影；“行”也终将缺乏脚踏实地的可靠基础。如此等等，思维训练的重要性由此可见一斑。如果说先秦诸子之论阐明了读与思的关系，使我们明白，只读不思是死读书，不可能真正有所得，那么，朱子之论则清晰地阐明了读书思考的过程和规律，那就是先熟读书本，继而加以思考，然后才有所得，读与思相互促进。这些古代先哲对语言与思维的认知与现代的杜威在《我们如何思维》中所说的，“理解是学习者探求事实意义的结果”是何等接近。

其实，语文学习的文本包括内容与形式两个方面，我们平日说的话、写的文章，就包含话语内容（说什么、写什么）和话语形式（怎么说、怎么写）两个方面。所以语言与思想的关系就是话语形式与内容的关系：一定的话语内容生成于一定的话语形式，一定的话语形式实现一定的话语内容。而语言学习的根本途径是“在游泳中学会游泳”，即在言语实践中学习运用语言，母语教学也不例外。叶圣陶先生曾指出，“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。”这不仅因为语言能力的发展离不开读、写、听、说的语言实践，更在于人的思维主要是依靠语言进行的，语言的调整即思维的调整。较之日常生活中对语言形式零碎自发的、偏重感性经验的、少慢差费的暗中摸索，学校语文教学则走向更自觉的、偏重科学理性的、多快好省的明中探讨。因此，语文教学要培养学生读、写、听、说的语言运用能力，必须有意识地和思维训练结合起来，这样才能使两者相互促进，实现正迁移。

如果说在“能力为本”时期，语文教学强调语言训练与思维训练相结合有其客观基础，那么在实行“素养为本”，即语文学科核心素养为纲的当下，这两者的结合在语文教学中还有没有必要呢？答案是肯定的。《新课标》指出：“学科核心素养是学科育人价值的集中体现，是学生通过学科学习而逐步形成的正确价值观念、必备品格和关键能力。语文学科核心素养……主要包括‘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。”“语言建构与运用是语文学科核心素养的基础，在语文课程中，学生的思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解，都是以语言的建构与运用为基础，并在学生个体言语经验发展过程中得以实现的”。《新课标》还明确指出：“思维发展与提升是指学生在语文学习过程中，通过语言运用，获得直觉思维、形象思维、逻辑思维、辩证思维和创造思维的发展，促进深刻性、敏捷性、灵活性、批判性和独创性等思维品质的提升。”这就非常清楚地表明了语言与思维、语言规律与思维规律、语言运用与思维训练之间的关系，它为进一步深化语文教学改革指明了努力方向。

历史的经验值得注意，语文教学中的语言发展与思维发展是相互依存、相辅相成的。语文教学只有坚定不移地贯彻语言训练与思维训练相结合的原则，才能使学生语言能力、思维能力的发展以及思维品质的提升真正落到实处。从这个意义上说，语言训练与思维训练的回归是历史的必然。