



名家访谈

默会与消界：转向新现代语文知识观与课程改革

——马正平访谈录

◎马正平 黄碧斋 杨元林

马正平，四川西充人。四川师范大学文学院二级教授，博士生导师。四川省人民政府文史研究馆馆员、国务院“享受特殊津贴专家”，中国写作学会原副会长。全国中文专业本科写作学“国家级精品课程”和“国家级精品资源共享课”主持人。代表作有：美学专著《生命的空间：〈人间词语〉的当代解读》，写作学专著《写的智慧》（1-5卷），大学教材《高等写作学》（1-4册）和专著《中学写作教学新思维》，《DCC作文》《新路径作文》《新理念作文》三套中小学作文教材。

黄碧斋（华中师范大学《语文教学与研究》杂志社副主编，以下简称黄）：马教授，您好！2014年前，您在我们《语文教学与研究》上发表了影响很大的论文《生成主义教学观：中国当代语文课程与教学改革的第三条路》。在这篇文章中，您深刻地指出：“当语文教学改革进入21世纪的时候，需要一种既包容当代哲学精神和教育思想二者发展之方向，但又超越二者学理深度的语文课程与教学改革的‘第三条路’：一方面强调对语文课文进行多种阅读，在感知熏陶中积淀文感、语感（语文能力）的语文主体人文素养，另一方面也强调通过科学的思维、思路（文感）、措辞（语感）的训练形成语文思维操作模型，依靠这些语文思维操作模型来生成学生的听说读写的语文交际能力。”2015年，您在《突破的可能：语文课改探索的学理取

径》的访谈中又直接提出了“字、词、句、篇、言、思、善、美”的语文“新八字宪法”的语文课程观，这为2016年教育部组织有关语文专家提出“语言、思维、审美、文化”的“语文核心素养”奠定了理论基础。去年您又发表了关于“语文核心素养本质”的重要论文，我们一直关注您的这些语文课程改革前沿研究成果。面对您这样在语文课程改革有深度理论研究方面的老前辈，首先我们想问您的是，近20年来，九年制义务教育的“国家课程标准”改革已经轰轰烈烈地进行了两轮，您怎样评价这场世纪之交的语文新课标改革？

马正平（以下简称马）：毫无疑问，这是伟大的改革开放时代在教育领域的伟大改革探索和实践。这是一场顺应时代历史发展和国家人才培养需要的伟大的教育改革运动。这场新课标改革的突出功劳有三：一是强调了语文的人文性维

度,有利语文教育的“立德树人”;二是对语文实践经验的建构;三是语文教学由讲授中心向学习中心转向。这把我当代的语文课程观和教学观都向前大大地推进了一步。

杨元林(成都七中语文高级教师,以下简称杨):的确是这样,作为一线语文教师,我们感受很深。近二十年,教育部大力提倡素质教育,反对应试教育,语文的人文性得到显著加强,教学观念与学习方式也有了明显转变。但是,也有反对的声音,有老师认为,现在的语文教育,知识学习与能力训练被严重淡化,从教学效果看,还不如以前“字、词、句、篇、语、修、逻、文”的旧“语文八字宪法”来得扎实。表面上是淡化了应试教育,实质上也没有更好的促进学生的语文素养。那么,在您看来,九年制义务教育的“国家课程标准”改革,强调素质教育、扭转应试教育的努力,方向上,是否恰当呢?结果上,是否有效呢?

马:公正地说,语文新课标改革“大力提倡素质教育,反对应试教育”的课改基本方向应该是正确的,肯定要比50-70年代的“字、词、句、篇、语、修、逻、文”的旧“语文八字宪法”要进步得多。虽然,“字、词、句、篇、语、修、逻、文”的旧语文教学突出了语文课程的语文知识,尤其是语法知识、文学构成知识,但是这些认识论结构主义语文知识对于提升学生的听说读写的语文交际素养和能力其实是没有多少实际意义的,正是因为那些认识论的理性化的结构主义语文知识的无效性,才出现了后现代主义的经验建构主义知识观的课程改革运动。因此,“字、词、句、篇、语、修、逻、文”的“应试教育”的课程观必须改革。但是,这次新课标语文课程改革的问题出在,虽然高喊“语文是人文性和工具性的统一”,但课程改革标准的制定实际上是以语文的“人文性”代替语文的“工具

性”,因为它们并没有去改革基于认识论哲学基础的客体主义理性化的结构主义语文知识为基于实践论哲学的类理性默会性有效性语文知识,而是,一方面,用语文实践建构主义去生成语文知识,另一方面,强调语文的内容性、人文性来制定语文课程标准。这样一来,语文的工具性问题没有通过语文知识革命进行解决,课改最终成为一种在新语文知识缺席的前提下,淡化知识前提下的语文人文性课程改革。因此,改革实际上是人文性一头独大和偏颇的,改革根本不可能实现语文人文性与工具性统一。由于没有真正有效的语文知识,因此根本谈不上语文人文性与工具性统一的问题。而真正的“语文人文性与工具性统一”是建立在基于实践哲学类理性默会知识语文知识之上的,因此,从表面上来看,这场世纪之交的义务教育语文新课标改革是延续20世纪90年代末的“素质教育”对“应试教育”的教育改革,但从教育哲学发展的历史逻辑来看,这是一种“后现代主义”教育哲学对“现代主义”教育哲学的变革、改革,只有从这个高度来看,才能把事情看得更加清楚一些。

黄:那么,“现代主义”教育和“后现代主义”教育的知识观、课程观的区别是什么?

马:“现代主义”教育来源于“现代主义”哲学,“后现代主义”教育来源于“后现代主义”哲学。“现代主义”哲学的基本特征是理性、秩序、概念、结构、总体、排斥个人性、经验性,而“后现代主义”哲学基本特征是感性、无序、个体、解构、经验。因此,崇尚理性知识、结构化、概念化知识的课程观就是“现代主义”课程观,反对理性主义、结构主义、概念主义知识观、崇尚经验建构的课程观就是“后现代主义”的课程观。

杨:马老师,那您认为,世纪之交以来进行的九年制义务教育的“国家课程标准”改革是“现代主义”,还是“后现代主义”的课程观呢?

马:从这个角度来看,世纪之交以来进行的九年制义务教育的“国家课程标准”改革应该是:一方面,具有明显“后现代课程论”的特征,另一方面又有“现代主义课程论”的理性、结构课程的“尾巴”。因为,这次语文新课标改革的“课程”理念是建立在“课程”即“跑道”的强词夺理的误解上面的,这种新的“课程观”强调语文学科的知识应该从语文的交际实践活动建构起来,这就是建构主义的语文课程观,这样就必然反对理性的知识结构的课程观的,因此,它们强调“淡化语文知识”“淡化文体知识”,强调各种各样的学习、探索建构知识。这是典型的后现代主义的课程观。但是,语文课程所需要的语言知识、文学知识、修辞知识、逻辑知识则完全是现代主义哲学时代的结构主义语言学、文学、修辞学和形式逻辑的知识。例如,几个版本的《九年制义务教育国家课程标准》都把60年语言学界拟定的《暂拟语法系统》的基本知识作为《国家课程标准》的《附录》,这有一点“张勋复辟”的味道。另一方面,所讲的文学知识、写作知识还是原来的认识论结构主义的文学知识、写作知识。因为,这些认识论的结构主义语法知识则是典型的理性主义、现代主义课程观的东西,是后现代语文课程论的死敌。也就是说,世纪之交以来进行的九年制义务教育的“国家课程标准”改革实际上是一种“后现代主义”与“现代主义”杂糅的课程观,是两套马车在并行进行。其教改效果就可想而知了。

黄:为什么会产生这样的结果呢?

马:这也不能责难《国家课程标准》的构想、起草的课改专家们,因为,从哲学上来看,后现代主义哲学是对现代主义哲学的问题批判、反叛而走向的另一个极端方向,它并未真正解决现代主义哲学的根本问题,因此,后现

代主义课程论也同样不解能解决现代主义课程论的根本问题。

杨:马老师,像您这么说,现在的课程标准,既有现代主义的,又有后现代主义的,既重视理性的知识,又强调主动的语文实践建构语文知识,应该很好啊。为什么都解决不了问题呢?

马:问题在于,“现代主义”的明言性理性化概念化的认识论的客体性结构性语文知识并不能让学生生成有效的语文交际素养和能力,而“后现代主义”的反理性、反本质、反知识的经验建构主义不切合老师和学生的语文能力现实,因为在现实中,语文教师和学生根本就没有那个能力和本事,从语文交际实践和运用活动的经验中建构有效的新语文知识,因此,经验建构主义的课程观完全失败了。这就是说,这样一来,无论现代主义,还是后现代主义的知识观、课程观、教材观、教学观都无法解决新世纪课程改革所希望达到的崇高目标。这里,无论是现代主义哲学和后现代哲学的对立,还是现代主义课程观与后现代主义课程观的对立,都是因为,一方面,哲学界关于“知识”的性质的本质并未最终揭示出来:人类的各种知识(包括语文知识)究竟是理性的、概念的,还是感性的、经验的?人们搞不清楚:现代主义哲学、现代主义,即理性主义课程观主张前者;而后现代主义哲学、后现代主义,即建构主义课程观主张后者。两家不相上下,谁也说服不了谁。语文知识观同样也是如此。另一方面,语文知识中的“文学”或“写作”的知识与语言学的知识是对立的,长期以来并未统一起来:文学、写作是语言的艺术,但是,自索绪尔以来的现代主义结构语言学和转换生成语言学,以及韩礼德的功能语言学的语言学知识,都是关于语言结构的客体性、科学性知识,而不是关于语言艺术的艺术知识。前者是艺术,后者是科学。也就是说,现代结构主义、功能语言学并不能提

供文学、写作活动所需要的文学、写作或阅读所需要的语言艺术知识。所以,美国有一个语文课程研究团队经过32年的跟踪性观察与研究,发现学生学好了现代结构语言学语法知识,不但不能为学生的写作提供助力,反而产生了36.5%的负面影响。其原因就在这里。也正是这个原因,造成过去20年来的语文新课标改革,只能一方面运用后现代的建构主义课程观,淡化语文知识,强调语言知识的经验建构;另一方面又不得不沿用现代解构主义的虚拟语法系统的语言学知识、现代主义文学知识、修辞学、逻辑学知识,实际上成为杂糅的课程观。这是无可奈何的,只能如此。从这个意义上说,王宁先生反对在语文课程中教授与内容无关的形式化的现代结构主义语言的语法知识,是具有深度的高明之举。应该热烈欢迎。这是语文课程论中的一种进步。

黄: 现代主义和后现代主义这两种知识观、课程观相持不下,那怎么办呢?

马: 比较庆幸的是,当代国际最前沿哲学研究已经解决了这个难题。这就是英籍犹太哲学家迈克尔·波兰尼的后批判默会致知论哲学的“默会知识”的概念和理论。波兰尼认为:西方自近代科学革命、现代主义哲学产生以来所建构的理性化、概念性明确性知识是一个虚妄的东西,人类真正有效的知识并不是客观(objective)、超然(detached)、非个体(impersonal)性,而是个体性、身体内居性的东西。在波兰尼看来,“人类的知识有两种。通常被描述为知识的,即以书面文字、图表和数学公式加以表述的,只是一种类型的知识。而未被表述的知识,像我们在做某事的行动中所拥有的知识,是另一种知识。”前者是理性化、明言性、概念性知识,后者是默会知识。在波兰尼看来,后者才是人类行为技能的真正知识,具有优先性、本质

性。以写作行为和阅读行为的知识为例,目前那一套来自西方现代主义哲学背景的结构主义的现代语言学、写作学的知识就是前一种明言性知识,而中西传统的写作知识——例如“起承转合”的章法技能知识则是默会知识,但可惜,这套东西在100年前的“五四”新文化革命中被“革”掉了,尘封了,冻结了,终止了。从这个意义上说,现代主义哲学的知识观谋杀了中国传统的真正有效的知识观。

杨: 马老师,波兰尼的默会认识论,中国当代教育学界很早就介绍过,但仅仅强调知识的内隐性特征,并未像您今天这样对“默会知识”作如此深刻的介绍,并且还和中西传统的写作知识结合起来。您能不能针对语文课程、语文知识再具体地介绍一下“语文默会知识”?

马: 其实,在教育学以外,哲学界一些学者早就对波兰尼的默会致知论后批判哲学进行过系统全面深入的介绍。例如,郁振华、邓线平、李百鹤等学者都有“默会认识论”的研究专著。我这里仅就语文“默会知识”谈谈我的理解和研究成果。波兰尼认为“默会知识”是一个立体的整合系统:是理性明言的焦点觉知与类理性默会的附带觉知的整合体,或曰目标系统和支援系统的整合体。在写作知识中,达意(表达主题)是理性的焦点觉知、目标系统,而渲染、强化主题立意的(表达思维意识)就是辅助系统,支援系统。在中国古代文论、写作理论中,通过写作灵感或写作动机产生了主题之后,达意(表达主题)就是焦点觉知,“起”(主题关联性言语)“承”“转”“合”就是主题表达的一系列支援系统、附带觉知。最后实现对文章主体的充分表达。因此,这里“表达主题”的意识是写作的明言性知识,而“起、承、转、合”的写作思维动作才是写作的“默会知识”。这种“起、承、转、合”的写作默会知识在中国古典诗词、八股文中,在西方的“十四行诗”的

写作行为中都是存在的,例如《勃郎宁夫人十四行诗》中每一首都严格的“起、承、转、合”的写作章法思维写作的。但是,西方现代写作学和中国现代写作学并没有把中西方古典的“起、承、转、合”写作默会知识进行现代转化,而是根据科学主义的形式逻辑和结构主义语言学来建构写作知识,最后建构起一套无效性、负面性的明言性语言学知识、写作知识、文学知识,祸害了中西方现代文化 100 多年,实在令人气愤。

黄:马老师,那您认为,真正的当代写作学应该怎样发展呢?

马:波兰尼曾深刻地指出:“在语言拓展人类的智力,使之大大地超越纯粹默会领域的同时,语言的逻辑本身——语言的运用方式——仍然是默会的。”虽然是默会的,但我以为,中西方的现代写作学、当代写作学发展的正确方向应该是对中西方传统的写作默会知识进行转化,提升出自由的有效的默会性写作学知识、文学知识、言语学知识,即“语言的逻辑本身”,亦即写作思维本身,这样才有利于当代写作学、文艺学、语言学的发展,并服务于当代社会的写作能力的建构与运用。这一点正是我 40 年来的美学、写作学研究的基本学理取向。需要指出的是,中西方传统的“起、承、转、合”式的写作默会知识思维模型固然很经典,很完美,但是,如果每一篇文章、诗歌都按照“起、承、转、合”式的文章写作默会知识思维模型进行写作,文章结构会“千篇一律”没有结构创造上的多元风格。因此,我在中国古代写作的“起、承、转、合”式章法思维模型的影响下,通过对电影大师爱森斯坦的蒙太奇类型进行分析与综合,发现所有的文章、文学和艺术作品的结构原理就是“重复”与“对比”或者说“渲染”与“反衬”。后来我才发现,“重复”与“对比”

或者说“渲染”与“反衬”的深层思维操作模型其实就是中西传统的“起、承、转、合”章法思维模型的构成元素,换言之,“起、承、转、合”章法思维模型就是由“重复”与“对比”或者说“渲染”与“反衬”的深层思维操作模型构成的黄金结构而已。其实,它就是写作默会知识中的主题表达这种焦点觉知的目标意识的附带觉知的支援系统。在写作行为的“知性递变”中,当“重复”与“对比”或者说“渲染”与“反衬”的深层思维操作模型、即赋形思维“递变”为下一个阶段的焦点觉知、目标系统的时候又要产生支援赋形思维的焦点觉知、目标系统的附带觉知的支援系统,这个支援系统就是以因果分析、构成分析、过程分析、程度分析、相似分析为内容的路径思维,即议论、描写、叙述、排序、比喻的思维操作技术。于是,这两个层次的写作默会知识、附带支援系统的思维技术模型就被揭示出来。这就是全新的具有高度创新性的文章结构默会写作思维的基本原理。于是,文章写作的基本原理就是:上句写了写下句,上段写了写下段,上章写了写下章,要么用重复(渲染),要么用对比(反衬)的赋形思维模型进行运思,至于究竟怎样去重复(渲染),或对比(反衬)赋形思维,就必须运用支援系统就是以因果分析、构成分析、过程分析、程度分析、相似分析为内容的路径思维,即议论、描写、叙述、排序、比喻的分析思维去进行运思了。万千文章,如此而已。这套方法经过二、三十年在国内外大学写作教学和中小学语文写作教学实践中,屡试不爽。这样的默会性写作赋形思维、路径思维的写作知识就是真正的科学的新语文知识,也是语文课程建构的基础。

杨:马老师,给学生建构起“重复”与“对比”或者说“渲染”与“反衬”的深层思维操作模型的写作赋形思维模型之后,学生的作文就可以自动生长了。因为,他知道通过重复与对比的方式展

开思维,推进写作,有话想说就不断地重复渲染、对比反衬,辞达意足则自然停笔,真正实现和进入苏东坡所谓“常行于不得不行,止于不得不停”的非构思写作境界。不过,“重复”与“对比”或者说“渲染”与“反衬”的深层思维操作模型的写作赋形思维模型只能解决文章段法、章法的写作,而写作最为重要的能力是句子写作的能力,书法上说点画见功力,写文章的功力也多数表现在词句的表现力。请问,怎么解决句子的写作呢?只有这个问题解决之后,才能生成完整的语文知识体系。

马:你这个问题问得很到位,很深刻。我要说的是,“重复”与“对比”的写作赋形思维这种写作默会知识其实就是写作思维之“道”,既然是写作之“道”,必然是无处不在地运用着。因此,句子写作的默会知识也是“重复”与“对比”的写作赋形思维。并且,从默会认识论来说也是如此。我们知道,一个句子有两个层次的内容组成,一是句子“主——谓——宾”这个主干部分;一是句子主干部分的“定、补、状”这些修饰部分。在实际的写作过程中,写作思维的焦点觉知的目标系统是句子主干的主谓宾这种基本语义,而句子主干部分的修饰限制部分则是无意识的附带觉知的支援系统,从而保证句子的语感感染力的生成。而句子主干部分的修饰限制部分则是无意识的附带觉知的支援系统的写作思维,即重复性的赋形思维操作。换言之:当作家在进行文学句子写作的时候,一方面想表达这个句子的“主——谓——宾”基本语义,但是在对“主——谓——宾”的每一个主干成分(“主”“谓”“宾”)进行行文措辞的时候,就要用定语去修饰主语或宾语,要用状语或补语去修饰谓语。对这个句子的“主——谓——宾”基本语义是焦点觉知的目标意识,而这个对主干成分的修饰部分是下意识地附

带觉知的重复性赋形思维的支援意识。只有通过这样的句子生成的写作默会知识,一个准确鲜明生动形象的句子就会创造出来,文章细胞上的语言艺术的感染力就会产生出来。从这里可以清楚地看出,“重复”与“对比”的写作赋形思维这种写作默会知识及文章章法结构的生成的内在机制,也是句子或段落生成的内在思维机制。这些所谓句子写作的知识,就是我在《高等写作学》教程中所讲的“行文措辞学”的内容。这就是说,行文措辞学其实就是言语学中的句子言语学的内容。这样一来,我们就实现了写作知识、文学创作知识和言语句法学知识的打通、统一。于是,我们在全世界最早揭示这一言语思维的默会知识原理的本质。

我曾在“语文共享群”上讲,语文的本质就是“语之文”,这里的“文”即“美”,而从上面的分析来看,一个句子的“语之文”或“语之美”不是表现在句子的主谓宾的主干层次,而是表现在修饰限制的枝叶即定语、状语、补语的修辞层次,只有进行这个层面的句子写作的语言措辞训练才能真正提高语文的素养和能力,章法结构上的修辞(重复与对比、渲染与反衬)则是其次的事情。

黄:这的确是语文知识论、课程论中的大问题,因为,过去100年,语文教学中的写作知识、文学知识与现代结构语言学的语法学知识是完全对立的,前者是语言艺术的艺术思维知识,后者则是结构分析的语言科学知识,因此,语言学知识并不支持语言交际能力的提高。这是语文课程与教学中的最大困惑。

马:因此,当我们揭示出“重复”与“对比”的写作赋形思维这种写作默会知识之后,就实际上将语言学与文学、写作学的对立界限彻底消解、消界了。也就是说,今后的言语学知识也是微观的写作学、文学知识,而写作学、文学理论则是宏观的言语学知识。就“重复”与“对比”的写作

赋形思维这种写作默会知识本身而言,写作学、文学创作学和言语学是没有区别的,区别只是语言艺术的尺度大小长短不同而已,因此,提高了篇章的写作赋形思维默会知识,也会促进句子层面的写作知识的生成,提高了句子层面的写作默会知识也会生成篇章层面的写作默会知识。从此,言语的句子写作知识也是语言艺术的知识了,只有这样的言语语言学知识才能帮助学生提高语言交际——写说听读——能力。这样一来,我们的语文知识就是一种进入了“默会”与“消界”的后批判默会致知论哲学的新语文知识了。这是间接的前沿性语文知识观、课程观了。

杨:马老师,上面关于句子写作的默会知识的讲述非常精彩。我觉得这是语文教育之灵魂。但我想问一个问题:五、六十年代的语文教学“旧八字宪法”的语文知识,还包括“语、修、逻、文”,它们是否也是语文知识的一部分?

马:五、六十年代的语文教学“旧八字宪法”的语文知识中的“字、词、句、篇”,是从认识论的客体化对象的结构上讲语言、语文的结构单位:字、词、句、篇;这是四个由小到大的语言尺度单位;而“语、修、逻、文”则是讲的这些语言结构单位中的“语法”“修辞”“逻辑”“文学”的语文知识构成。这里的“语、修、逻、文”知识都是语言、语文的结构性知识:语法结构知识、修辞格知识、形式逻辑知识、文学形式知识。这些结构主义的认识论知识,对于交际而言则是无用的语文知识。而我们现在讲篇章和句子层面的非构思写作学知识中的语文思维知识已经超越了“语、修、逻、文”语文知识,也就是说,言语交际中的章法、句法知识已经超越取代了结构主义语法知识,而语文思维的非形式逻辑知识则超越取代了传统的形式逻辑知识了。至于“文学”写作阅读知识与非文学写作阅读知

识基本部分是相同的。因此,在新的语文知识观、课程观中,“语、修、逻、文”已经被超越和取得,所以,这些东西不会成为新语文知识的一部分保留下来,必须全部告别、抛弃,毫无可惜,因为我们已经建成了更好的更有效的新现代的新语文知识。

黄:马老师,除了篇章和句子层面的写作学、言语学的默会知识之外,还有其他的语文知识吗?

马:这个问题提得很好。如上所说,现在的“语”不是指名词意义上的结构主义的“语言”的“语”,而是指动词意义上的“言语”的“语”,它现在和“文”(包括“写”)的知识是同一种知识的不同尺度、长度而已,因此,“语”和“文”消界了。而“修(修辞)”知识其实就是语言展开过程中附带觉知的语言默会知识而已,因此,“修(修辞)”知识已经包含在“言语学”与“文学(写作学)”中了。而“逻”现在已经转换为非形式逻辑的赋形思维和路径思维的“思”了。因此,写作赋形思维就是新的写作实践的逻辑学了。倒是还有“审美”知识,这应该是新语文知识的内含之一,因为,如果语文教学不进入语文审美阶段,这样的语文还是哲学、思想品德课程,而非语文课程。因此,语文“审美”知识才是语文课程区别于其他课程的本质特征,只有通过语文审美阶段,才能真正实现“立德树人”的教育宗旨,这是因为,中国儒家认为美生真善,从而自动生成美好的道德品质。

杨:那能不能为我们讲讲“语文审美”的默会知识呢?

马:可以的。令人惊讶的是,语文审美知识与语文写作知识、语文言语知识相关。因为通过我对审美思维研究表明:审美思维和艺术思维、写作思维、言语思维的思维操作模型架构是完全相同的,所不同者,仅仅是思维的速度不同而已,写作思维、文学思维、艺术思维是一种常速的赋

形思维与路径思维,而审美思维、鉴赏思维则是一种高速的赋形思维或路径思维而已。在这里,艺术之道、写作之道,是同一个东西,真叫人不可思议。从波兰尼的默会致知论的后批判哲学看来,波兰尼认为,“诗歌的力量和美在于包含着简单观念的辅助构架”之中,而“韵律、有表现力的声音和与众不同的语法结构、语词的陌生化内涵以及最重要的隐喻,就是诗歌框架的其他装置。它们全都是作为辅助系物而起作用,这些辅助物与诗歌那种可以翻译为散文的内容一起,形成了诗歌的意义。”这里的“内容”就是诗歌的情思,而这里的“意义”就是“诗意”。这就可以解释,当我们把《诗经》翻译为现代白话文的时候,就诗意全无的根本原因了。换言之,我们在用声音阅读文学作品、文章作品的时候,我们阅读的焦点觉知的目标意识是追求诗文情思内容的意义,而在诵读过程中我们附带觉知的支援意识却在生成语音的节奏、韵律,陌生感、想象力,产生诗文的形式之美。这是波兰尼的意思。但还要指出,文学、语文的美并不是仅仅存在于语言形式的节奏韵律、语词的陌生化、隐喻性之中,更重要还在于,我们从诗文中获得的道德情感思想的内容还会通过审美折射而生成出作者和自己的宽广的道德情怀和无限心灵空间、生命空间,这是诗文内容之美,更为重要的语文之美。后面这一方面是波兰尼没有讲到的。按波兰尼上面那段话的意思是说,在诗歌的阅读过程中,语言形式使我们产生了美和诗意,再加上那种可以翻译为散文的情思内容,二者结合起来就产生了诗歌的意义。实际上,我们在对诗歌所表达的情思还需要从语文内容情思中通过“折射”的审美思维,最后才能将作为道德的情思转化审美之美即无限的心灵思维生命时空。

黄:马老师,关于语文审美,您讲的很深

刻。对我们震动很大,这样看来,我们过去的语文教育中的审美教育主要还是语文形式美的教育,根本没有进行语文内容之美的生成,因此,新的语文知识、课程内容还必须包括语文审美知识在内,是不是?

马:当然是这样。根据波兰尼的默会认识论后批判哲学,语文的诵读过程本身就是由两种阅读思维并驾齐驱同时进行的,一方面,我们阅读的焦点觉知在对语文文本的内容情思主题的获得,另一方面,阅读、诵读过程,通过对语言的声音节奏、采取此手法的附带觉知的辅助意识支援意识产生语文文本的形式美、修饰美,使得文本语言更加准确鲜明生动感人。这就是说作为焦点觉知的主题情思并不能强烈感人,必须依赖于辅助觉知的审美支援系统的感性支持,才能使语言成为艺术,产生强烈的艺术感染力。再一方面,我们阅读的附带觉知与焦点觉知产生的对语文文本内容情思主题中折射(高速推想想象)出作者、作品人物以及自己的无心灵空间、生命空间,这就是语文内容之美。通过这样两个层次的语文审美活动,让读者进入无限浓郁的无限心灵时空、生命时空,这就是他提升了的无限的心灵境界、生命境界。这样无限的心灵境界、生命境界,面对他人、社会就会变成高远博大的宽容仁爱的道德心灵空间、人格心灵空间。于是,语文课程与教学“立德树人”的教育宗旨最后真正实现了,达到了。中国儒家的“格物致知,诚意正心”道德生成原理讲的就是这个审美生善的内在机制、基本原理。

杨:能否举一个语文阅读的审美教育案例呢?

马:当然可以。例如李白的《静夜思》。“床前明月光,疑是地上霜。举头望明月,低头思故乡。”我们在阅读这些诗句的时候,一方面,通过这些月光下的景物描绘,我们感知到了一幅月光

图的美景:白茫茫的无限空间,这是一种自由、纯洁之美。这是景物之美、形式之美。然后诗人通过因果联想,从这客居的月夜之美想到故乡的月夜之美,从而折射出诗人对故乡的深爱与思念。从这种浓郁的思乡之情中又折射出诗人关注、爱恋家乡亲人的无限宽广的心灵空间,这是一种心灵之美。与此同时,我们对这首诗的阅读,尤其是在吟诵式的阅读过程中,我们通过对诗歌语音的节奏、韵律的重复与对比体验、感受,从而生成一种语音形式的无限时空之美,这也是一种诗歌语言媒介的形式之美。这三种类型的诗歌美的体验感受与生成,才是真正的诗歌的阅读审美经验过程。因此,学生在理解诗歌之后,语文老师就要这样去引导,这样才能真正展开语文的审美活动,这样才是真正的语文审美美育。

黄:原来语文审美教育是这样一回事,我们过去从来没有人讲得这样清楚明白,生动直观,这使我们大受启发。由此,我们看到,我们过去的语文教育完全没有达到语文审美教育的境界。这是需我们大家深刻反思的。马老师,您认为上面讲的写作学、言语学和美学的默会知识就是我们理想的新语文知识吗?

马:是的。上面讲的这些新现代或者说后批判默会致知论哲学的写作学、言语学和美学的个人化、身体性的支援性的附带觉知与目标性的焦点觉知整合的默会知识完全不同于过去(包括世纪之交的“九年制义务教育课程标准”)的现代主义的理性化、明言性、概念性、客观性、集体性的、表面化的语文知识。一方面,这些新现代语文知识是真正的操作性、有效性的语文知识、技能,从此,语文课堂上的语文知识观就告别了低效性、无效性甚至负面性的窘境;另一方面,这些新现代的默会性语文知识,消解了文学与语言学、写作学与语言学在知识

上的尖锐对立性,从而实现了与文学、写作学和语言学知识的基本原理的统一性,真正实现了语文课程与教学中的通才教育,从而真正切实地提高了学生的语文核心素养,因为在这里新现代的语文知识观里,语言、思维、审美、文化的知识、素养是融合在一起的,也不可能分隔开来。

这里,我说的是语文的“文化”维度的问题。教育部语文课程改革专家组将语文核心素养能力确定为“言语建构”、“思维培养”、“审美修养”、“文化传承”四个维度,但实际上,语文的形式是工具性,而语文的内容即人文性,语文思维思考、表达的对象,语文审美的对象都是文化精神,不能离开语言、思维、审美去谈语文的“文化”(传统文化或现代文化),因为在语言建构的写作活动中作家所表达的思想情感就是一种文化精神的表现,语文阅读、审美活动中所接受、所审美的对象的都是文化精神。换句话说,进行了语言建构的协作活动、阅读活动、审美活动之后,语文所表达的文化就已经被我们真正感受体验接受了,就是切实的文化积累与传承了,因此,在语文核心素养中再讲“文化传承与积累”就是多此一举了。正是因为如此,2015年在《突破的可能》一文中,语文“新八字宪法”讲的是“写、说、读、听、言、思、善、美”,而并不是“写、说、读、听、言、思、美、文”,原因就在这里。

杨:马老师,您的上述精彩论述真的让人大开眼界,您把“不可思议”的语文默会知识阐述得如此清楚、简洁、精到,将语文核心素养的内在关系与提升路径描画得清清楚楚。让我们感到了中国传统文化的真正自信,我们也对语文课程改革充满了新的憧憬。

马:上面所讲主要是想指出新世纪以来进行的“九年制义务教育语文课程标准”制定后的语文新课标教革中有效性的新语文知识缺位这个严重问题,并指出在未来的语文课程改革中应该

改变语文知识论的哲学基础,由理性的现代主义认识论哲学基础和非理性、反理性的后现代认识论哲学基础,转向“类理性”的后批判默会致知论的认识论和实践论的哲学基础,即“新现代主义”或“新后现代主义”或“后后现代主义”哲学基础,这样,无论认识论和实践论的知识都将由理性的明言性概念性知识转向类理性的默会性附带性形式化和行为程序性感性知识。这就是语文课程改革的“默会认识论转向”。另一方面,语文知识体系论中的语言学知识将由主客二元对立的客体性结构性语言学(句法学、词法学、字法学、音法学)知识转向目标系统与支援系统、焦点觉知与附带觉知共时整合的默会致知的作为动词的言语学(句法学、词法学、字法学、音法学)知识。这样一来,言语学知识和篇章性的写作学知识、文学知识、语言艺术学知识实现了统一:写作学、文学是宏观的言语学,而言语学则是微观的写作学、文学、语言艺术学。因为,它们二者之间的思维学、美学知识是相同的,而区别仅仅是言语尺度单位的大小长短而已。这样一来,由于我们获得了语文之道——语文思维、审美原理——知识。因此,我们就消解了语文教学中的文学和言语学的学科界限,这就是未来语文课程改革的“消界论”转向。也只有这样的转向的语文课程改革才能真正有效地培养提高学生的语文素养、语文核心素养。

黄:马老师,您这里阐述的“默会论”与“消界论”的语文课程论转向,使人耳目一新,非常深刻。给人的印象是,这种全新的新现代主义哲学的语文课程论转向好像已经走在世界语文课程改革的前面了,因为,我们从洪宗礼先生主编的十卷本的国际《母语教材研究》中清晰地看到,中国当代新课标语文课程改革中的问题,也是国际语文课程改革中存在的问题,

因为,国际语文教学中的语文知识同样没有实现默会论和消界论的转向。听了您上面的阐述后,我很振奋,为中国当代语文课程的哲学基础、原理的前沿性而高兴而振奋。我还向您请教一个问题,教育部最新公布的《高中语文课程标准(2017年版)》的高中语文课程的构想您怎样看?

马:应该说,比较而言,《高中语文课程标准(2017年版)》比过去几个版本的《义务教育课程标准》要高明,一个最重要的特点是反对在语文课程中讲述语法知识,《高中语文课程标准(2017年版)》主持人认为语法知识的教学是不能提高语文素养和能力的。另外,课标主持人关于“语文是工具性和人文性的统一”解释——“人文性统一于工具性之中”——这个观点也是很深入而精彩的。这与我们的观点很契合,这是当代语文课程改革理念的重大超越和进步。但是,《高中语文课程标准(2017年版)》反对通过语文知识的讲授和训练来提高语文素养和能力,主张通过语文交际实践和运用的语文活动来建构语文知识和语文素养能力的主张,我是不敢苟同的,这仍然是一种后现代建构主义的语文知识体系论讲授观与课程观,如果主张这种语文知识观和课程观,那么,我们连中国古代的语文课程论都比不上了,更不是中国古代语文课程论的当代转换了。因为,在清代桐城派文章学家那里的语文课程观中,还主张类理性的语文默会知识论和课程论。如果当代语文课程论还反对以有效性的默会性的语文知识作为语文课程的基础,这肯定是不明智的。此外,关于语文核心素养的概念内涵与体系的阐释、内在机制等也存在严重的问题,已经引起了很多学者的批评。关于这个问题的深入剖析,十分重要和复杂,我想另外找机会专门讨论了。

谢谢你们两位深度而精彩的提问、交流和对话。