

## 21世纪初迅速成长的中国语文教育

刘 淼\*

### <目 次>

- 一、最新教育理念對中國語文教育的沖擊
  - (一) 建构主義與語文教育
  - (二) 多元智能理論與語文教育
  - (三) 后現代主義與語文教育
- 二、相關學科理論對中國語文教育的影響
  - (一) 社會學——語文教育理論的宏觀背景
  - (二) 心理學——語文教育理論的心理依據
  - (三) 教育學——語文教育理論的基源
- 三、中國語文教育理念自身的變革與發展

伴随着人类社会进入21世纪,时代的发展呈现出新的趋势。经济全球化深入发展,科技进步日新月异,人与自然的關係、生态环境、可持续发展等成为重要的研究课题,全球信息高速公路的建立、多媒体技术的发展和應用则进一步推动了信息技术的集成化、数字化、网络化和智能化。在其影响下,社会结构、产业结构、生产方式、生活方式和学习方式等都在发生着重大的变革。时代在传统与现实的碰撞中发展,在否定与肯定中反思,在扬弃与继承中前进,语文作为基础教育中的基础学科,在当代社会中已被赋予了新的含义。在人类历史发展的重要转折时期,中国的语文教育在世界教育思潮的变革中,在不断涌现的新的教育理念的冲击与相关学科的影响下快速成长与发展起来,并开始初步形成了自己新的语文教育理论与教育思想。

\* 中国北京师范大学中文系教授

## 一、最新教育理念对中国语文教育的冲击

### (一) 建构主义与语文教育

建构主义(constructivism)是现代西方社会科学的一股重要思潮,也是教育界一种新的学习理论和教育理论。建构主义从多重视点对传统的认识论进行反思,对学习和教学做出一系列新的解释,倍受教育改革者的青睐,进而风靡了整个教育领域。

#### 1. 建构主义的由来与发展

建构主义兴起于20世纪80年代,但很多人并不主张将建构主义看作一种全新的思想。建构主义最早的提出者可以追溯到瑞士心理学家皮亚杰。皮亚杰在儿童认知发展方面所做的研究具有明显的建构主义色彩。皮亚杰认为,儿童是在与周围环境相互作用的过程中,通过“同化”与“顺应”两种形式,逐步建构起关于外部世界的知识,从而使自身认知结构得到发展的。在皮亚杰“认知结构说”的基础上,美国发展心理学家科尔伯格在认知结构的性质与认知发展条件等方面做了进一步的研究;美国著名心理学家斯腾伯格和卡茨等人对认知过程中如何发挥个体的主动性作了认真的探索;前苏联心理学家维果茨基创立的“文化历史发展理论”则强调认知过程中学习者所处社会文化历史背景的作用,他的“最近发展区”理论,对正确理解教育与发展的关系具有极其重要的意义。美国教育心理学家奥苏贝尔的有意义学习理论、美国心理学家和教育家布鲁纳的发现学习理论等为当代建构主义的形成奠定了基础。此外,自然科学哲学家库恩、拉卡托斯和费耶阿本德等人的科学哲学理论、科学社会主义理论,后现代主义关于科学的观点以及美国心理学家凯利的个人建构理论等,都对当代建构主义的形 成产生了重大影响,成为当代建构主义理论的重要思想源泉。

## 2. 建构主义的基本观点

建构主义涵盖的内容博大精深，流派也纷繁复杂，其中最具代表性的有六种，即激进建构主义、社会建构论、社会文化认知观点、社会建构主义、信息加工建构主义和控制论系统观。各流派虽然在认识论和研究的侧重点上有所差别，但其核心可以概括为：以学生为中心，强调学生对知识的主动探索、主动发现和对所学知识意义的主动建构，由此而发展出建构主义知识理论、学习理论、教学理论，并且日益与广大教师的教学实践相结合，成为世界各国教育改革的指导思想。

建构主义者认为，知识是由人创造的，必然要受人的价值观和文化的影響，认识主体在反映客观世界时，并非对事物进行原封不动的“镜面”反射，而要以其特有的经验和方式对现实进行选择、修正并赋予独特的意义。因此，知识只不过是人们对客观世界的一种解释、假设或假说，知识并不能提供对任何活动或问题解决都实用的方法，知识也不可能以实体的形式存在于个体之外，尽管语言可以赋予知识一定的外在形式，并且获得了较为普遍的认可，但这并不意味着学习者会对这些知识有同样的理解。

建构主义认为，学习是学习者主动进行意义建构的过程，知识不是通过教师传授得到，而是学习者在一定的情境即社会背景下，借助他人（包括教师和学习伙伴）的帮助，利用必要的学习资料，通过意义建构的方式而获得。获得知识的多少取决于学习者根据自身经验去建构有关知识的意义的能力，而非学习者记忆和背诵教师讲授内容的能力。为此，建构主义极力提倡在教师指导下的以学生为中心的学习，对学生的主体性给予了前所未有的关注。

建构主义还认为，关注学习者先前的经验和未来发展是教学中不可忽视的重要问题。由于经验背景的差异，学生对问题的理解常常各异，在学生的共同体之中，这些差异本身便构成了一种宝贵的学习资源。教学不能无视学生的这些经验，而是要把学生现有的知识经验作为新知识的生长点，引导学生从原有的知识经验中“生长”出新的知识经验。教学中也绝不应无视学生的未来发展，消极地适应学生智力发展的已有水平，而应当走在发展的前面，不停顿地把学生的智力从一个水

平引导到另一个新的更高的水平，将潜在的发展转化为现实的发展。此外，尽管建构主义把研究重点放在个体的自我发展方面，但它并不否认教师对学生进行适当的引导和支持的作用，但教师的工作，主要不是向学生提供一个供人模仿的典范，而是要由知识传递者转换为学生的对话者、协作者。教师要尽可能地创设有利的学习情境，让学生主动发现问题，搜集资料，进行思考。教师还要与学生围绕具体的问题情境，共同探讨并帮助学生找出问题的解决办法，最终达到使学生有效地实现对当前所学知识意义建构的目的。

建构主义既是认识论的飞跃、学习心理学的进步，也是对传统教育的一场革命。它开阔了人们的视野，为教育改革提供了极富前景的指导思想。但由于形而上学的影响，建构主义在某些观点上趋于极端。例如，有一些建构主义者在强调学习是建构过程的同时否认知识传递的可能。实际上，学习作为一种特殊的认识活动，它有自己的客观性，并不只是任意地建构。而且，学习者作为人类的一个个体，没有必要去从头建构所有的知识，相反，他应该而且也能够继承人类已有的知识成果，这种继承不是简单由教师或课本告诉学生，学习者要以自己的经验为基础，通过新旧知识经验间的同化和顺应来建构自己的理解。

## 3. 建构主义视域内的语文教育

目前，世界各国都在致力于学生创新精神和创造力的培养，而建构主义与那种指向开放性探讨、鼓励对事物及特定的文化经验进行创造性思考的方法有天然联系，有利于学生创新品质的发展。20世纪80年代末90年代初，已经风行全美教育界的建构主义传入中国，很多学者以建构主义为理论武器向传统语文教育发起挑战，并且尝试将建构主义理论引入到中国的语文教育研究中来。

建构主义的教育理念动摇了中国语文教育的许多既有观念，语文知识观便是其中之一。长期以来，由于受西方理性主义知识观的影响，我们对语文知识观的把握存在着明显的局限。在理性主义看来，事物是客观存在的，真正的知识由认识主体对事物进行“镜面”式反映所得，具有客观性、普遍性、确定性。课本知识是

客观知识的典范，只要记住了课本知识，就可以用它去应付灵活多变的实际问题。而语言则可以赋予知识以客观形式，通过语言便可以实现知识在人们之间的传递。理性知识观折射到语文教育上，则把知识的重要性推向极至，语文教育的根本任务就是要通过教师向学生传递被确认为“客观的”、“普遍的”和“理性的”知识。为此，人们开始追求语文教育的科学化、体系化，尝试借鉴自然科学确定性、客观性等理性分析思路，致力于建立科学化的知识体系。在教学中，教师总是希望尽可能地将更多的知识传授给学生，然而这些知识对学生而言是脱离生活实际的抽象知识，而不是活生生的具有生长点的知识，这在很大程度上导致了语文教学效率低下和学生对语文学习兴趣的丧失。加之语文评价的知识性导向，泯灭了教学过程和学习过程中滋生的创造性火花，将学生的思维由创造引向刻板与僵化。建构主义对知识的客观性和确定性提出了质疑，知识不仅具有确定性、客观性，还有不确定性、主观性。人获取知识的过程应该有主观经验的参与，应该是通过学习主体的实践，在原有的认知基础上去主动地发展，积极地建构，而不只是由老师向学生传递。这种从知识的灌输向知识的建构的观念转变，促使中国的语文教育产生了重要变革。

首先，从建构主义视域内关注语文学科，语言不再是纯静态逻辑的东西。受社会条件、认知能力等影响，人们在认识事物时，总是不自觉地利用想象、感悟、联想、推测等弥补对客体认知的不充分、不清晰，这就给语言染上了一定的模糊性、主观性色彩。如果期望从语言出发求得对语文知识的一致性理解与表达，是不可取的。语文知识的运用是综合的，孤立地去掌握各项知识并无太大意义。语文的知识范围难有截然的界限，掌握的程度也难以精确地量化。语言学习的目的之一就是使学生形成个性化的语言风格、独特的审美能力以及创造性地运用语言知识的能力。有鉴于此，在建构主义知识观的语境下把语文教育从知识的精确性、客观性标准中解放出来势在必行。

其二，注重唤醒学生学习的主体意识。很久以来，一个悖论始终徘徊在语文教育之中：生活里，语文是学生的最爱，课堂上，语文学习却是学生沉重的精神负担。改变这种情形的关键在于，唤醒学生的主体意识，健全学生的主体精神。

语文学习的过程是一个学生积极参与、主动思考的过程，尽管不能完全弃绝教师的引导，但归根结底学生才是学习主体，最终的知识建构需由学生自己完成。学生要形成自己的语言能力，必须通过学生的主体活动，通过运用，把言语作品内化为自己的心理要素，学生要为自身的学习承担更多的责任。学生通过主动、积极、独立地学习语文，面向世界，认识世界，发挥个人的潜能，培养足够的能力和信心。这种语文学习本质上是创造性的学习，是面向未来的学习，是把今天的学习和未来的发展紧紧联系在一起的学习。

其三，转变语文学习观念，改变语文教学方法。语文是一门充满感受和体验的学科，只有当学生的心灵为墨韵书香所浸染，与作品产生共鸣，将语文知识予以同化、顺应，内化为自己的学识，而不依赖或等待教师的答案，才能真正提高语文能力。由于原有的知识积累、生活经验不同，学生对同一事物，会从不同的角度，以不同的方式构建对其意义的理解，从而形成不同的问题解决策略。教师不能简单按照自己或课本中的逻辑来对学生的理解做出非对即错的评价，追求所谓的“标准答案”，而应透视学生的理解，尊重学生对作品的独特感悟，允许他们从不同的角度解读课文，并引发学生对问题的进一步思考。还要注意加强学生之间的交流，让学生学会相互接纳、分享，变竞争关系为更有建设性的合作关系，这有利于达到对所学知识深刻而全面的理解，真正完成意义建构。

## (二) 多元智能理论与语文教育

1983年美国哈佛大学心理学家和教育家霍华德·加德纳在其著作《智能的结构》(Frames of Mind)一书中重新阐释了人类的智能理论，并日渐获得心理学及教育界的认同。1993年加德纳又在《多元智能》(Multiple Intelligences)中对这一理论予以充实和完善，此即著名的多元智能理论(the Theory of Multiple Intelligence)。这一理论在世界各国教育工作者中间引起强烈反响，并成为许多国家教育改革的重要指导思想。

## 1. 多元智能理论的产生

长期以来心理学家和教育学家对于智力，智力构成及发展等问题一直有着不同的看法。仅在20世纪的前几十年，就有英国心理学家斯皮尔曼的智力二因素说、美国心理学家吉尔福特的智力结构说、瑞士心理学家皮亚杰的认知发展理论等。其中以传统智力理论的影响最大。传统智力理论认为，人类的认知是一元的，智力主要指以语言能力和数理逻辑能力为核心，以整合方式存在的一种能力，可以采用单一、量化的智力检测手段测量，最常见的形式是通过各种智力量表测量人们的智商。

然而，人们在现实生活中却发现，很多成功人士并不是那些智力测试中所显示智商很高的人，一些被认定智商低下的人也可能在某些领域取得不凡成就，诸如此类的例子表明，传统的智力理论与智力测试只能反映人某些方面的智能，而不是全部。到了20世纪80年代，传统智力理论的诸多缺陷遭到不少心理学家的批评。这些心理学家主张摆脱传统智力测验的知识性取向，转而从更为广阔的视野去发展智力理论，其中被广泛认可的主要有斯腾伯格的“智力三元论”、高尔曼的“情绪智力论”和加德纳风靡全世界的“多元智能论”。

## 2. 多元智能理论的基本内容

智能是在特定的文化背景下或社会中，解决问题或制造产品的能力。智力不止是传统智力理论所说的以语言能力和数理——逻辑能力为核心的一种能力，而是一组能力，它们以相对独立的方式存在，其中包括语言智能、数学逻辑智能、空间智能、身体运动智能、音乐智能、人际关系智能、自我认识智能和自然观察智能。这些智能的简单结合和重复结合，还会产生不可计数的智能种类。受环境和教育的影响，智能在每个人身上以不同方式、不同程度组合，这使得每个人的智能各具特点，正是每个人所拥有的智能的不同，构成了人与人的差异，也构成了人类社会的丰富性。每个人与生俱来都在某种程度上拥有这些智能，环境和教育

对于能否使这些智力潜能得到开发和培育具有重要作用，但这些智能各自有着不同的发展规律并使用不同的符号系统，即便是同一种智力，其表现形式也不一样。另外，一个人即使有很高程度的某一种智能，却不一定有同样程度的其他智能。智能在人类认识世界和改造世界的过程中发挥着重大的作用，这些智能彼此独立而又相互关联，它们在人类智能结构中绝对是平等的，应当给予同等的注重。

多元智能理论对教育的贡献则体现在：其一，致力于开发学生的智能。多元智能理论认为，每个人或多或少都具有多种智能，只是组合和发挥的程度不同。每个学生都有自己的优势智能领域，有自己的学习类型和方法，每个学生都有自己的智力特点和发展方向的可造之才。学生的问题不再是聪明与否的问题，而是在哪些方面聪明和怎样更聪明的问题，适当的教育和训练将使每个学生的智能发挥到更高水平。学校应该在人的各种智能基础上，为学生创造多种多样的展现智能的情景，并帮助学生发现其智能的特点，给每个人以多样化的选择，使其扬长避短，从而激发每个人潜在的智能，充分发展他们的个性。其二，是针对个别差异施教。多元智能理论认为，学生智力表现形式具有多样性和复杂性，不同的智力领域都有自己独特的过程并使用不同的符号系统。因而无论什么时候，不论多么优秀的教师，都不可能找到一种适合于所有学生的教学方法。如果教师能够针对学生的不同智力特点、学习类型和发展方向，不断地变换教学方法和手段，学生就会利用适合他的智力倾向的方法来学习。其三，是根据智能发展的轨迹评价学生。依照多元智能论的观点，每一个人的智能都有独特的表现形式，每一种智能都有多种表现形式，并且在其发展的不同阶段都是以不同的方式显现，很难找到一个适用于任何人的统一的评价标准来评价一个人聪明或成功与否，所以对智能的评估和开发，需要运用智能展示的评价方法，要具有发展的眼光，还要与学习推荐的活动相关联。

任何一种真理都不可能穷尽整个领域的发展，多元智能理论是人类对智力本质认识的巨大飞跃，同时也存在一定缺陷，很多人指出，多元智能理论的很多预期并未经过大量的统计证实，用多元智能论关注学生发展，可能会导致过早地规定儿童的发展方向，从而对个体以及整个人类长远发展造成不利。此外，多元智

能理论倾向于对智力进行静态性的描述，而缺乏对智力的动态性的解释。作为一个开放的体系，多元智能理论还有待于进一步研究和完善。

### 3. 多元智能理论视野中的语文教育

在美国，大多数教育思想只有几年的生命力，然而多元智能理论从提出到今天已有近20年时间，美国和世界各地对它的兴趣非但没有减弱，反而在持续增长。各国教育界似乎都从这一理论中看到了未来教育的希望。一个重要的原因在于，多元智能理论不只是一种对于智力的全新解释，更重要的是它给传统教育观念带来了巨大冲击，动摇了当今社会奉行的智力观、教育观、考试观及人才选拔标准的合法性基础。

语文教育与人的发展关系最为密切，但存在的问题也很多。造成语文教育种种弊端的一个较为隐蔽不易觉察但却对教学活动具有深远影响的因素，就是传统智力观。长期以来，语文教学以读、写训练为两大体系，以标准化测试区分学生语文能力的高低，“语言智能”的培养强化到极至，而忽视了学生其他智能的培养。多元智能论提示我们，每个学生都具有在某一方面或几方面的发展潜能，只要为他们提供合适的教育，每个学生都能成才。教育工作者应该为具有不同智力潜能的学生提供合适他们发展的教育，把他们培养成不同类型的人才。从多元智能理论的视野中关注语文教育，语文教育在很多方面都需要进一步的深化。

其一，是尊重学生的个体差异。过去我们所理解的尊重个体差异，很大程度是强调对学生人格个性的尊重。而多元智能理论告诉我们，尊重学生的独特个性不仅是有关人格尊严的伦理学问题，也是心理学问题和有关大脑结构的生理学问题，不仅是人文问题，也是生物学问题。每一个学生都有权利按照他自己固有的天性和禀赋发展自己，展现自己，外力不应该给予与他的天性、禀赋和意愿相抵触的干预。尊重学生的个体差异体现在语文教学中，就是要求语文教师去关注、研究学生的差异，做到因材施教，长善救失。而因材施教一定要落实到对每个学生的智能特征的了解和尊重上。教学应针对教学内容以及学生智能结构、学习兴

趣与学习方式的不同特点，选择和创设多种多样适宜的、能够促进每个学生全面且充分发展的教育方法与手段，以满足不同智力特点、学习类型和发展方向的学生，使每个学生都能切实地提高语文能力。反之，如果过分看重学生智能的某一面，忽视他们的丰富性，以统一模式衡量和要求他们，很可能会中断一个人某种智力发展的路径，从而使这种智力失去进一步发展和完善的机会。当然，任何一种方法都不是万能的，不可能适用于任何情况，也不可能适合每一个学生。因此应当注意学生的个性差异，允许、鼓励学生采用适合个人特点的方法来学习语文、运用语文，不必强求统一。

其二，是促进学生智能全面协调地发展。语文学科在促进学生智能全面协调发展方面有得天独厚的条件。首先，语文教学在开发语言智能方面独具优势。阅读使学生能够认识一些并未亲身经历的事物、场景、程序及概念；写作则使学生能够与素昧平生的人进行交流。语文教学中最基本的活动就是听、说、读、写，学生在听、说、读、写的语文实践中感受语言、领悟语言、积累语言、运用语言，从而发展学生的语言能力。其次，语文教学除了在语言智能的开发上独具优势外，还具有开发其他智能的良好条件。以人际关系智能为例，语文教育具有鲜明的人文性，为学生理解具有中华民族悠久历史文明的人际关系提供了丰富的内容和可资效仿的人格榜样。语文教育的社会性，为学生感受和体现现实社会的人际关系提供了多维的空间，同时为他们扮演和谐的人际关系中的重要角色提供了广阔的舞台，为他们植根人际关系的理念智慧之树提供了肥沃的土壤。语文教材以形象、生动、可感的内容向我们展示社会生活和人生百态、是非曲折、美丑善恶，在学习语文的过程中，学生可以了解到许多古今中外的仁人志士的生平事迹、研读到许多具有深刻思想、文化内涵和独特审美价值的道德文章，可以接触到现实生活中的许多杰出人物。他们代表着主流和本质的关系，集中了人类道德的精华，这些无疑将对美德的形成产生潜移默化的影响，对提高人际智力大有裨益。此外，汉语言具有深厚的文化底蕴，汉语文具有丰富的人格魅力和突出的教化功能。公民人格修养的提高，则为和谐、美好的人际关系提供了健康、清新的空气，作为人文学科的语文教育在提高学生人格修养方面责无旁贷。

实际上，語文教學中“聽、說、讀、寫”能力的養成，本身就包含“多元智能”的綜合活動。如口語訓練中，除語言智能外，還滲透著邏輯智能、運動智能和人际关系智能等因素；又如閱讀訓練中，對詩文的領悟理解不僅需要語言智能，還要具備空間想像力、音樂智能、內省能力等。

其三，是創造語文學習的環境。對學生個體差異的尊重和對學生智能全面發展的促成，包含了多元智能理論對創設一個多樣且適宜於語文學習環境的要求，同時，多元智能理論也為這種環境創設提供了施展的空間。所謂適當的語文學習環境是指，在這種環境中，學生能夠頻繁地說話、討論以及解釋，其中尤為重要的是能夠激發學生的好奇心。當學生有足夠的安全感提出問題或爭辯觀點，他們對學習的興趣就會被極大地調動起來。在這種環境中，各種教學資源和教學方法可以挖掘出我們對自己潛在智能的感受與自信。在討論及爭論的過程中，當學生學會為自己的觀點辯護時，就會增強自信心。當他們有機會討論或把自己所學的知识教給別人時，就會更深入地理解所學。此外，為每個學生提供多方面的閱讀、寫作、講話的環境，對取得良好的學習效果也有積極作用。

### （三）後現代主義與語文教育

20世紀50年代末60年代初，後現代主義(Postmodernism)作為一種社會思潮和文化思潮在歐洲大陸悄然興起，並以疾風暴雨式的態勢將攻擊的矛頭直指現代社會、現代文化中的種種弊病，從而引發眾人的關注。及至20世紀70、80年代，後現代主義思潮已經佔據了西方理論界主要話題的地位，首先在哲學、文學、美術、藝術等領域產生了廣泛的影響，繼而對教育的影響也逐漸顯現出來。

#### 1. 後現代主義及其特徵

後現代主義孕育於現代主義母體，脫胎於後工業社會。20世紀下半葉，美國

率先進入“後工業社會”，其最大的轉變就是服務性經濟代替製造業經濟佔據主導地位，以專業技術人員為代表的中產階級代替企業主成為支柱。滲透時代意識和大眾生活方式的文化模式逐漸淘汰了現代理念所倚重的理性與精英崇拜，信息技術的出現則極大地促進了後現代思潮的發展。計算機改變了人類的時空觀念，多媒體和虛擬現實技術打破了真實和虛幻的界限，人工智能的設想挑戰了人類的中心地位。信息技術有利於大眾文化的傳播，借助網絡，各種各樣的信息都有了平等對話的機會。對現代社會的經濟化原則所導致的社會文化危機的思索與批評成為後現代主義思想的主要內容。

後現代主義的產生也來自於人類對社會生存危機的反思。當今世界環境污染嚴重，綠化面積減少，民族主義、種族主義衝突不斷，使人們對所處環境感到極度不安。堅信憑藉科學方法可以揭示客觀真理的人們尷尬地發現，無論在自然科學還是社會科學領域，信心百倍的命題被一再證偽，他們竭力追求的肯定性和普遍性遙不可及。隨著人們對科學技術作用的質疑，對科學技術副作用認識的加深，對科技理性的懷疑逐漸成為思想界思考的主題，以懷疑和否定為思維特徵的後現代思潮應運而生。

信息時代的來臨和知識經濟的發展為人類主體性、個體性的張揚提供了廣闊空間，全球社會現象逐漸轉變為多元形態，世界格局也日趨多元化，這種多元化的發展趨勢使原有的一元化封閉體系受到巨大挑戰。後現代主義所標榜的“自組織”、“去中心”、“反整體性”、“不確定”等術語无不體現了這種社會多元化趨勢的影響。正是在這樣的背景下，後現代主義思想呼嘯而來。後現代主義為當時各理論領域的研究尤其是人文科學的研究開啟了新的視域，並促使其審視自身也發展自身。今天，一度聲勢奪人的後現代主義因其後來的極端偏激在世界範圍內全面退潮，但其特有的精神仍在各個學科領域發生著深遠持久的影響。

#### 2. 後現代主義的教育思想

教育作為人類一種有目的、有組織、有理性的行為，始終與人類社會的現代

化进程紧密相联。20世纪90年代以来，在后现代主义思潮的荡涤下，教育学家们也开始了深刻反思，对教育目的、课程、教学及师生关系等问题提出了完全不同于传统教育的理解和认识。

后现代主义者崇尚差异性、偶然性以及文化多元主义。他们根据自己对后现代主义基本主题的理解，在对现代教育目的反思的基础上，围绕如何克服现在西方资本主义危机、培养认可多元文化且具批判能力的公民等问题，提出了各种各样关于教育目的的主张。如主张通过教育造就一批具有批判能力的公民，这种公民能够认清优势文化独霸性以及文本集权性的本质并向它们挑战。在批判能力的成长过程中，他们能够逐渐深入了解自己与他人之间的关系，认同自己也认同不同文化背景下具有不同价值观的他人。再如主张教育是取得个人及社会权力的工具，应该把自我及社会权力的获致放在知识积累之前，教育最重要的目标就是促进学生对社会的认识 and 了解，建立各种社会责任感，并在现代文明与社会环境和睦相处的社会文化背景中培养学生的生态意识。

后现代主义反对把课程只看成特定的知识体系载体，主张把课程看作一种“不是传递所（绝对）知道的而是探索所不知道的知识”<sup>2)</sup>的动态发展过程，教师应和学生共同作为课程的开发者，以非线性方式最大限度地获取全面知识。课程的内容也不是固定不变的，在课程组织中要倾听各种不同的声音，关注课程活动的不稳定性、非连续性和相对性以及个体经验相互作用的复杂性。而教学中则要注意培养异质性，要从学生的观点出发将他们的观点作为重要观点并进行严肃的讨论。它还强调教学中的隐喻与描叙性方式的运用。认为，除逻辑的、分析的、科学的思想方式，还有一种可与之互为补充的方式，即隐喻的、描叙的方式。其假设是意义通过对话而获得，对话是开展整个过程的必要条件，没有对话就没有转变，而就激发对话而言，隐喻比逻辑更有效。通过隐喻和逻辑的相互作用，生活成为活生生的、被体验的和被发展的，教师应将这种相互作用引入课程建构中，鼓励师生间共同探究并通过与文本对话探讨各种可能性。后现代主义还认为，课程具有转变性，不可能有一套理想的固定标准和准则作为普遍的参照。评价应成

为共同背景之中以转变为目的的协调过程。评价应当是共同进行的、相互作用的。教师发挥核心作用但不应是排外的评价者。

后现代主义教育思想作为后现代思潮的一部分，是在对工业社会形成的现代主义范式的教育理论和课程观所存在的各种弊端进行深刻反思和批判的基础上形成的，它试图摆脱现代范式的困境，寻求超越和发展，实现教育领域“范式的革命”，它丰富了人们对教育的认识，为现代教育研究提供了新的思路和视角。但从总体上来看，后现代主义对传统教育的批判多于建设，在某些观点上过于绝对化，从而忽视了教育活动中一些具有规律性的东西，对此我们应当有清醒的认识。

### 3. 语文教育的后现代主义解读

作为最新的教育思潮，后现代主义向现代人类所因袭的教育传统出了严峻挑战，引发了教育理论和实践的深刻变革。近年来，后现代主义的教育思想不胫而走地闯入语文教育的研究视野，对传统的语文教育观念产生了巨大冲击力的同时，也成为语文教育新理念的重要组成部分。

其一是创设语文课程与教学自组织的佳境。后现代课程理论所提出的“自组织”概念对语文课程与教学来说是非常新鲜的，因为长期以来的传统教学方式似乎与自组织无关。在教学过程中，语文教师不能以足够宽松的气氛对待问题和干扰的出现，不能容忍学生对课文产生一些看来荒唐、怪异但却极富想象力的想法，更不能站在学生的角度，把学生的观点真正作为一种有价值的理解与他们认真探究。一旦问题出现，教师的做法往往设法回避，或者让学生被动地接受对课文单一、确定的解释。在教学模式上，还保留着以往概念化阐释教学模式，缺乏对课文材料的整体感知，更谈不上从感悟、体验、品味出发去理解和表达课文内容，使本来丰富多彩的语文课文很少体现出多样性的、充满疑问的、富有生趣和启发性的特点，更创造不出开放而有活力的教学氛围。实际上，语文课程作为一个系统，也存在着自组织过程，特别是当教学过程从教导式转向自主式、对话式、探究式的活动，教师、学生、文本之间就会发生碰撞——不是一种对命题、概念或观

2) 小威廉姆斯·多尔著，王红宇译：《后现代主义课程观》，第222页，教育科学出版社，2000年版。

点的认同，而是一个消解、转化、升华的过程，是通过自主参与对话和探究活动而扩展自我世界、促进生命成长的方式，这种教学自组织过程，显然是一种更高水平的教学秩序，是一种更高层次的教学佳境。教学自组织是开放的、发展的，它能够使教学活动在对话、探究的过程中不断生发智慧和创造潜能。要在语文教学中实现这样高质量的自组织过程，首先必须给学生创设一个良好的自主学习环境，这种学习环境应该能够激发学生的好奇心、求知欲和主动探究、勇于挑战的精神，尤其要讲求教学活动中师生关系的平等与友善、教学参与和教学管理中的民主化，促进、激励问题、干扰的出现。

其二是综合利用隐喻描叙和逻辑分析的思想方式。后现代主义课程提倡隐喻、描叙性的思想方式。这种思想方式非常适合具有丰富人文性的语文学科。语文是一门最富有开放性、启发性的课程。任何一个文本，无论是小说，还是散文都是一种图式化框架，其中存在着许多丰富的不确定性，激发读者在自己的知识背景和知识结构下与之产生对话。用隐喻和描叙性方式启发学生，可以在其中发现各种可能性，即在对话产生之际，意义的建构也随之开始，文本也会显示出非同寻常的丰富性。教师和学生的认知结构及体验在这种对丰富性的共同探究中发生转变，走向发展。在这种探究和对话情景中，可以看到过去所没有看到的东西，从而激发学生的对话与体验。必须指出，语文教学并不能完全抛弃传统逻辑的方式。当多种可能性产生，对每一种可能性进行思考与探究时，逻辑自然会起作用。这就表明，我们应该把两种方式的相互作用引入语文课程与教学探究中，课程既需要创造性想象，也需要逻辑界定，既需要精确的解释，也需要生动的描述、感悟及体验。

其三是在平等对话中进行语文教学。在中国，从秦始皇统一中国，到汉武帝“罢黜百家，独尊儒术”，中国人的思想里延续了上千年的“大一统”、“家长制”、“权威”及“师道尊严”的观念，体现在价值取向上则为注重整体、和谐、均衡，崇尚权威，反对创新，反对怀疑。这些观念折射到教育上，教学等同于传授知识，教师就是真理、权威，对学生有绝对的教育权、控制权，用教师思想代替学生的思想，以教师的思维同化学生的思维，加之激烈的升学竞争，更导致师生矛盾加

剧，造成了学生严重的逆反心理，甚至形成情感对立。后现代主义崇尚创造性、差异性、多样性、复杂性、不确定性，重视个人选择和参与，强调学生的个别差异，重视人的主体性和创造性的发挥，则为解读语文教育提供了新的视角。

语文课程是一种动态发展的过程，不只是特定的知识体系的载体，而是师生共同参与探求知识的过程。教师和学生之间理想的关系是平等对话的关系，对教学而言，对话意味着参与，意味着相互建构，它不仅是一种教学活动方式，更是弥漫、充盈于师生之间的一种教育情境和精神氛围。对学生而言，交往意味着心态的开放，主体性的凸现，个性的张显，创造性的解放。对教师而言，对话意味着上课不仅仅是传授知识，而是一起分享理解。对话还意味着教师角色的转换，由教学中的权威变成合作者，从传统的知识传授者转向现代的学生发展的促进者。需要指出的是，对话不等于讨论，如果讨论仅停留在发现谁的理解更符合教师的期望上，则不具备逐步深入的过程性，也即缺乏一种后现代课程观所极力提倡的“保持会话继续”的精神。而这种对话的过程性、持续性正是在反思中转变或丰富个人阅读经验所必需的。

其四是建立多元、开放的语文评价体系。现在多数语文课程评价主要集中在听、说、读、写能力及基础知识的掌握，重视的是近期的显性效果，衡量的指标是刚性的、偏于理性的，评价方法单一。这样的评价过分强调了甄别与选拔功能，忽视改进与激励功能，过分关注结果而忽视过程，过于注重考试成绩而忽视全面发展和学生的个体差异，因而遭到各界人士的强烈批判。而后现代主义承认和尊重价值观的多元性，不以权威的观念控制课程，反对教学用绝对统一的标准去度量学生的学习水平和发展程度，主张评价不仅要注重结果，更应注重过程。这样的评价观为我们实施科学的语文评价提供了新视野。语文课程评价的目的不仅是考察学生，更是检验和改进学习与教学，以有效促进学生发展。要实现这样的目标，就要建立开放、多元的语文评价体系。语文学习具有重情感体验和感悟的特点，定量评价固然不可缺少，但却不能作为语文课程的主要评价手段。语文课程更应重视定性评价，将教师的评价、学生的自我评价和学生间互相评价结合起来。此外，学生家长积极参与评价活动也很重要。这样的评价才是真正符合语



文学习特点的评价。也只有建立这样的语文评价体系，语文教育才能真正体现出它应有的功能和价值。多元、开放的评价也许会给语文教师的操作带来一定的困难，但这种评价正是教学评价的生命力所在。

自20世纪80年代后现代主义思潮被介绍到中国以来，社会各阶层围绕它展开了一系列大大小小的论争。如今后现代理论的高潮已经过去，喧哗的众声渐归沉寂，但后现代思潮的影响却留了下来。后现代主义思潮产生于特定的社会文化环境，也有其自身的适用范围。我们不能应回避后现代主义带给语文教育的冲击与震动，也不能为趋新而盲目追求所谓后现代艺术时尚，直接将后现代理论针对西方文化语境进行的自我批判和反思勉强地套用到语文教育的语境中来。

## 二、相关学科理论对中国语文教育的影响

语文教育内容广泛，与语文教育相关的领域更是十分广博。从不同角度关注语文教育，会对语文教育有不同的启示，语文教育理念在发展与完善中不断吸取相关学科的理论和技术成果，也使本学科的内容得以拓展、加深和改造。

### （一）社会学——语文教育理论的宏观背景

#### 1. 社会对语文教育的影响

教育是社会现象，教育的过程本身就是人不断社会化的过程。探明教育与社会的关系是任何教育理论都无法回避的问题。现实的社会为现行的语文教育提供了赖以存在与运行的社会基础，它也必然会对语文教育的物质、制度及文化等层面产生诸多影响。

其一是社会存在的影响。社会存在即社会经济生活，具体地讲是指物质财富的生产、分配、交换、消费的活动。社会经济生活的发展状况和发展要求及在此基础上形成的社会经济制度规限着语文教育的目的与目标，进而影响着语文教育的各个方面。同时，教师在自身不断社会化的过程中，其观念的形成也受到社会经济生活的影响，这种影响通过教师的教学行为间接的作用于语文教育，从而影响到教育的效果。

其二是社会意识形态的影响。意识形态是对社会经济基础和政治法律制度的直接反映，是人们的价值观念体系。整体而言，语文教育总是受到社会意识形态的影响，它往往反映着社会主导阶层的价值取向。这种价值取向影响到语文教育目标的确立，语文教育内容的选择，语文教育评价体系的形成，同时对语文教师自身的价值取向也有巨大影响。事实上，每一个语文教师在具体的教育教学实践中都会或多或少地对教材及教学内容进行加工处理，这其中除受语文教师自身的专业水平、文化背景影响外，还有更深层次的社会因素，即社会主导意识形态对语文教师价值取向的制约。

其三是社会公众心理的影响。公众作为一种群体力量越来越深入的介入到语文教育中来。一方面，语文教师在教学中，所面对的决不仅仅是一个个心理学意义上的个体，而是具有社会学意义的、与其背后的家庭社会密切关联的公众群体。他必须考虑这一群体的文化、习惯、价值规范、特点等。另一方面，对公众而言，他们将子女交给学校，他们自己就不是一个旁观者。如果说在教育的其他学科，公众群体还自认为是个外行的话，那么在语文教育中，不少公众凭借自己多年同母语打交道的经验，认为自己拥有绝对的发言权。所以他们或建议或批评，或期待或评价，从而使语文教育差不多成了公众参与最多的学科。20世纪末，关于语文教育的大讨论进行得好不热闹。公众的热情主要来源于对语文教育的期望，这种期望给语文教育以巨大的动力，促使语文教育工作者跳出单纯学术的角度，用民众的眼光给予语文教育更多的透视。但当这种期望值过高时，则把一些不相干的压力施加给语文教育。伴随着价值冲突、各种意识形态的对立和矛盾的凸现，以及当代社会文化的多元，各阶层的参与的作用，使得语文教育的选

择与决定过程充满了冲突、矛盾与斗争。

## 2. 语文教育的社会学特征

社会是无所不包的复杂系统，教育或教育构成要素是社会的组成部分。现实中既不存在完全独立于“社会”之外的“教育”或教育构成要素，也不存在可将教育或教育构成要素剔除在外的“社会”。当我们谈论“教育与社会”、“课堂与社会”这一类话题时，只能是在思想上把“教育”、“课堂”从整个社会系统中权且“分离”出来，并将之视为一种独立的变量，然后再去考察分离出来的教育或课堂同“其余的社会”或其他社会系统（如经济、政治、文化等）之间的联系。据此而言，语文教育也并不置身于社会之外，不外是一个社会范畴，具有社会学特征。其表现为：

其一，语文课堂组织形式的社会构成。课堂组织形式指在特定的空间（物理空间与人际空间）中通过师生交往构成教学的形式。狭义语文教育实施的集中场所是在一个特定的物理空间——教室中进行的。这个物理空间实际上决定着语文教育绝对量的组合与相对质的统一。同时这个空间也就构成了一个浓缩的社会。物理空间内课桌的排放方式，也体现出语文课堂组织形式的社会性。在中国中小学语文课堂包括其他学科的课堂上课桌“秧田式”的排放形式便于教师监视学生，调节课堂气氛并控制学生的行为，而每个学习者则只能将视线集中于教育者身上。因而“秧田式”空间组合规限了课堂教学中的人际交往，而其他的学习者只是单个的、孤立的个体。这种格局的形成，既有始终不变的物理空间的“硬”约束，又在很大程度上源于教育者所受教育传统的影响。人际空间是指在一定的物理空间内，教育者和受教育者在教学交流过程中形成的带有一定人际关系的主观化了的空间。当我们用“社会”这个新视角去关照语文教学的人际空间时，我们很有可能为语文教育找到一些新的思路。从语文课堂这个“小社会”来看，存在着特殊的社会组织——班级与小组；特殊的社会角色——作为权威的语文教师与有着不同家庭及群体背景的学生；特殊的社会文化——作为“法定文化”的语文教科书及作为亚文化的教师文化与学生群体文化；特殊的社会活动——有目的、有计划的教育人际交往；特定的社

会规范——课堂规章制度，以及由此而发生的各种基本的社会行为。语文教学以班级授课为主要的组织形式，这种人际关系往往以“静态背景”的方式隐匿于课堂教学过程之中，即语文课堂中的师生之间、学生与学生之间的交往，班级中的组织资源与集体力量，学生内在的等级序列等等社会构成作为教师与学生沟通的一种组织桥梁而存在。如果舍弃了上述这些“社会构成”，语文教育活动中的诸如控制与服从、对抗与磋商、竞争与合作等行为将无从进行。学生就在这样一个空间中体会着未来社会的酸甜苦辣，积累着迈向成人社会的经验。语文课堂中人际空间的组织结构是宏观社会组织的缩影，具有社会期待的色彩。这种人际空间从组织形态上也推动着学生的社会化，学生在课堂教学中不仅学习知识与技能，也在进行着社会学习，从而完成社会赋予的个体完整意义上的社会化任务。

其二是语文教材编订的社会定位。首先，语文教材的知识体系必须符合社会规范。语文教材的编订是使语文知识系统化、正规化的渠道，而这些知识则必须是纳于社会主导阶层所认可的知识体系中的。而在具体地语文教育中，语文教师作为社会代表者，常常以知识的制度权威去面对学生；以知识合法化的传播者与解释者去传授教材内容。教师通过壅断语文教材而壅断知识，通过壅断知识而控制学生。其次，语文教材的价值取向必须遵从社会道德准则。语文教材里所蕴涵的人文观念充分体现出道德准则的印迹。中国的语文教材在内容上侧重于热爱党、热爱人民、继承革命传统、树立革命理想、为共产主义而奋斗的“社会遵从”，中国1990年全日制中学语文教学大纲（修订本）中就明确规定选择语文内容的首要标准是“思想内容好”，即符合培养社会主义的“四有”新人的要求，然后才是“语言文字好”、“适合教学”。在语文教学中，学生成为道德品质的被派定者，语文教育很大程度上接受着社会道德仲裁者的裁决也是一个不争的事实。

其三是语文教育中教师和社会学角色。教师与学生在社会身份、制度资源、文化资本等主要维度上各居课堂社会结构的两极，因而构成了课堂社会结构中最基本的两大地位类别，教师角色与学生角色亦成为课堂社会中涵盖宽泛、极为常见的角色类型。教师的职业角色包括：学习动机的激发者、教学过程的组织者、课堂行为与学习效果的评价者等；教师扩展角色包括：教育知识的分配

者、学生交往的控制者、课堂气氛的营造者、社会标签的张贴者等。学生正式角色包括：既定课程的学习者、课堂活动的参与者、课堂（群体）规范的遵守者等；学生非正式角色包括：主体地位的谋求者、展示机会的竞争者、肯定评价的寻求者、同伴与教师行为的约束者等。当然，企图用几种简洁的词来限定师生角色所扮演的情境，尤其是语文教育中师生角色的复杂情境，未免缺少一点立体感。换言之，这种阐释所描述的师生角色只是静态地从封闭的教育理论中抽离出来的标准的“样本”。它疏忽了对语文教育中角色群体真实境遇的体察。当我们把视野放在他们遭遇到的同质的角色企盼与不同质的角色企盼，并把教师和社会角色还原于特定的社会结构文化传统的真实境遇的时候，我们或许可以体察到以社会结构的时空因素所描述的课堂中师生真实的“生活世界”。

其四是社会选拔制度与语文教育评价。学校教育是社会选拔的“过滤器”。学校选拔在理论上遵循着起点平等的原则，因此被认为既公正又合理。据此，学校成了社会选拔的重要机构。社会选拔制度与社会组织制度为现实语文教育提供了坚厚的制度基础。这种选拔制度直接或间接地规定着语文教育评价制度的运行轨道。社会选拔制度对语文教育评价的影响除了成绩、分数、学历等表面的形式外，还有许多深层次的因素。就评价活动对语文教师的影响而言，作为社会选拔制度的代理者，由于其行为被纳入社会制度的整体结构之中，因而，教师扮演社会角色的结果是其必须履行对学生的选拔功能，从而为社会提供不同层次的人才。每一个语文教师都希望自己的学生更加出类拔萃，最终使他成为社会选拔的胜利者。这种评价尽管有着相对公正、客观的社会标准，但在具体实施过程中，却会有着相浓厚的主观色彩。如先入为主的预期评价的主观性，可能在一定程度上决定着语文教师对学生以后的期待与评价，并继而会导致学生产生与之相应的自我期待与评价。由此不难看出，社会选拔制度一旦制约教师主观意向时，教师在行动过程中便会出现社会所需要的角色行为，用社会评价的标尺去衡量学生的好与坏、高与低、成功与失败。教师评价的主观性，实际上是社会选拔制度的反映，它也将一定程度上扩大学生拥有社会地位资源的差异。

长期以来，中国对语文教育和宏观社会领域关系问题的研究相对滞后，语文

教育实践工作者与教育理论工作者也都很少关注语文教育的社会学层面，尤其是很少关注语文课堂教学中的各种“社群”现象，如角色扮演、群体文化、交往结构、互动过程等。由于缺少社会学这一学科基础，中国的语文教育理论也就存有重要缺憾，即把课堂教学仅仅视为个体活动的复合体，而未同时视为一种特殊的群体活动；通常只论及促进学生的知识掌握与个体心理发展，而很少探及促进学生的社会性形成及与之相伴的教师个体社会化完善。就中国中小学语文教师基础理论素养的结构来看，相对而言最薄弱的部分也是社会学知识。现代社会对学校教育的一个重要期待是培养“社会人”，即具有较好的“社会性发展”的人，而学校教育是满足这一社会期待的重要途径之一。为此，我们应该在社会学理论的指导下，充分重视并大力开展课堂教学的社会学研究，并通过研究向教师提供建构课堂教学的社会学模式所必备的理论基础。

## （二）心理学——语文教育理论的心理依据

20世纪心理学的飞速发展，带来了教育前所未有的繁荣，它使人们从一个全新的视角去审视教育。心理学理论对语文教育的介入，更为语文教育的理论与实践打开了一个宽阔的视野，使得语文教育的研究与发展在理论上更为充实，在实践上更具说服力。同时，心理学给语文教育提供了大可借鉴的研究方法，使语文教育在以往经验总结的基础上，运用科学实验等较为精确、系统的研究，为教育教学工作打开了一个全新的局面。

### 1. 心理学理论与语文教育

心理学是研究人的行为与心理活动的科学。在心理学一百多年的发展历程中，人们对心理学的研究对象与理论体系进行了数十年的争鸣，形成了众多的理论流派，使心理学不断走向繁荣。另一方面，随着心理学研究的深入和拓展，心

理学自身不断分化，也衍生出了众多的心理学分支学科，使得心理学在社会生活各个方面的地位越来越重要。而心理学之于语文教育关系最为密切且具有重要影响的则是：

其一，认知心理学理论。认知是心理学研究的一项重点内容。认知指人类认识客观事物，获得知识的过程，包括知觉、记忆、言语、思维和问题解决等心理过程。认知心理学的一个基本假设是，人是以思维重现周围世界的。人的阅读、写作、听说等行为方式，本身就是一种思维加工过程，它使人原有的思维结构产生变化，不断形成高一级的思维结构，从而不断与外部世界相适应。认知心理学的理论把人看作是有选择地获取和加工环境刺激的有机体，把外界刺激使人形成的感知、记忆、思维，以及由此引发的外部行为看作是一个由输入、储存、编码、输出等环节构成的完整的信息加工系统。由此，字、词、句、篇章等作为信息的载体构成了一定的外部刺激，而学习者在学习活动中所形成的观念、认识恰恰是认知心理理论研究的基本领域。

人类听说读写等语言现象和规律、语文能力的形成和发展、语文和思维的关系、语言与民族文化、个体情感等方面的联系都是认知心理学始终关注的问题。因此，认知心理学往往从汉字的字型、部件、构造，句子，句群，段落，篇章，等入手，研究人在识别、记忆、阅读、理解、再现等活动时的心理过程，其结论往往对语文教学中的识字、背诵、阅读理解、写作等教学实践有重要的指导意义。

语文学科对认知心理学研究结果的借鉴的确澄清了以往语文教学中许多似是而非的问题和一些互不相让的争论。如对汉字学习与辨认的研究，分析汉字的“形”与“音”在学习上的不同作用，形义与形声之间联结的强弱、耐久性、解体性；从探讨眼停、眼跳等对于阅读的意义，研究字词句的认读规律等；以及集中识字与分散识字的优劣、口头作文与书面作文的关系等。这些研究都在认知心理学理论的支撑下，取得了斐然的成绩，对于语文教学起到了很大的作用。此外，阅读心理学、作文心理学等边缘理论的诞生也促进了语文教育和心理科学双方面的理论繁荣。

其二是行为动力理论。动机是推动个体从事某种活动的内在原因，即引起、维持个体活动并使活动朝某一目标进行的内在动力。它是行为动力理论研究的主

要内容。

学习动机是主体的一种追求学习成就的倾向，是个体和社会的客观需求在学习者头脑中的反映。它的主要体验形式是学习者的学习愿望或学习意向。这种愿望和意向是驱使主体学习的根本动力。学生的学习效果一方面受教师的主导作用和各种教学条件的影响，另一方面也受学生自身因素的影响。正确的语文学习动机能把语文学习变成学生自觉的行动，从而产生克服困难的勇气和毅力，并能在学习中发挥主动性和创造精神，提高学习效率。

学生的学习动机、兴趣以及学习时的注意状态是影响学习效果的最直接因素。学生的学习行动是受意识支配的。学生必须有志于学，有学习愿望，决心把愿望付诸行动，形成一种激励、驱策自己的力量，然后才有学习行动，开始确定学习目的，选择学习途径、方法，进而执行学习行动。只有在学习中克服外部困难和内心障碍，有效地控制自己的注意力、情绪和心境，端正学习态度，才能取得良好的学习效果。

因此，研究动机与需要、动机与兴趣、动机与目的之间的关系，是语文教育的一个重要课题。如何从动机理论出发，研究学生缺乏动机的心理因素，激发和培养学生的学习兴趣，并引导学生在学习活动中形成一种自觉能动的、积极的心理状态，将是对语文教育研究的一个重要启发。

其三是人格理论。人格指一个人整体的精神面貌，是具有一定倾向性的心理特征的总和。其结构成分包括：能力、气质、性格、个性倾向性（如需要、动机、兴趣、理想、信念、世界观等）。人格是个体在社会化的进程中形成的，富有个人特色，具有整体性、稳定性、独特性、社会性的特点。

人格理论是人格心理学家用来描述或解释人的心理和行为的一套假设系统。各国对于人格理论的研究并不一致。中国的人格研究比较有针对性，主要包括：对中国人人格结构的研究；对人格动力的研究；对人格发展的研究；对人格适应的研究等。

人格理论的研究成果能帮助教育者了解学生的人格特点，认识影响学生人格形成的诸多因素及他们之间的关系，从而在教育实践中寻求合理的途径来塑造学

生的健全人格，促进学生的和谐发展。另一方面，鉴于语文教育的特殊性，语文教学本身为培养学生的健全人格提供了一定的便利条件。如语文教师可以通过在一定情境下的讲解激发学生的兴趣、迎合学生的爱好，并带给学生愉快的情绪和学习的热情；语文文本的内容本身，也可以调动学生的情绪，渲染学生的情感，帮助学生树立集道德、理智、审美于一体的高尚情操；语文的学习活动还可以锻炼学生的意志力和挫折面前的忍耐力。因而，语文教育对于人格理论的借鉴成为一个必要的课题。

其四是心理学方法。随着语文教育实践的发展，语文教育工作者们越来越不满足于单纯对语文教育进行经验的描述，他们努力寻求一种更科学、更实证的方式来探索语文教育，而心理统计与测量为语文教育研究的科学化、精确化、量化分析提供了可靠的数学工具，尤其是随着电子计算机应用的普及，统计与测量技术越来越成为教育研究中必不可少的应用技术，受到广大语文教育工作者与研究工作者的重视。

## 2. 心理学给语文教育带来的巨大变革

长期以来，在语文教育领域，实践中提出的许多问题，往往难以用真正的科学理论加以解释，因而有实践丰富而理论苍白的遗憾。我们说，一门学科如果只是进行经验的总结和理论的思辨，其价值是有限的。因此，语文教育工作者也一直尝试着用一种科学的、精确的、有效的手段为语文教育研究开拓一个崭新的空间。可以说心理学给语文教育的研究范围和角度提供了一个全新的定位。

语文教育的构建必须通过对自然科学、社会科学、思维科学方法论的合理借鉴才能完成。心理学的理论可以检验现有语文教育理论的科学性、先进性，并改进语文教学的过程与方法。通过心理学方法的研究，人为地创设一定系统和环境，在科学教育理论指导下，改革语文教学内容和教学方法。通过有意义的可信赖的信息，不仅对现有语文教育理论进行筛选、改造、提炼和发展完善，而且直接促进语文教育质量的提高，产生较好的社会效益。

心理学理论对语文教育的介入更是结束了已往语文教育研究过多地凭借经验、直觉众说纷纭的局面，用实验和数据支撑理论，也更具有说服力。从语文教育本身来看，无论是教学原则、教学方法、教学内容、教学效果的测量与评价等都无不与心理学密切相关。心理学运用到语文教育中去，能够科学地分析教学过程，认识教学过程中心理活动的实质、规律和作用，能够从心理学角度去分析学生的学习特点和智能的发展状况，在促进语文学科的建设的同时，更主要的是指向语文教师的教学实践，提高教学质量，促进教学改革。

从语文教育具体的教学环节上讲，语文教育工作者的研究也开始逐渐转向研究语文学习的理论及一般规律；探讨知识、技能的学习及能力的形成和发展规律；挖掘行为规范的学习及品德的形成和发展规律以及个别差异及其测量与评定。这些都是语文教育中前所未有的新角度。

心理学为发现和揭示新的语文教育特点和规律提供必要基础。正是通过心理学方法的研究，我们在语文教育中发现一些未知领域，并进行了开拓，从而不断加深对语文教育发展的规律性认识。心理学的理论对语文教育的补充，使得语文教育理论的发展更具普遍性、客观性和稳定性。

## 3. 心理学在语文教育应用中的局限

语文教育对心理学理论和方法的借鉴，是语文教育理论研究发展进程中的一次飞跃性进步。它不仅让人们用多角度、多层次、多方面的综合方法来关照语文教育本身，而且还拓展出一系列崭新的研究空间。但是，心理学作为科学认识的一种手段，当它面对及其复杂的教育现象和过程时，要想通过心理实验获得教育科学的研究信息并加以科学处理，就必须了解实验研究在运用中的条件限制并且了解心理实验本身的局限性。

首先，心理学实验研究适合于研究自变量数目较少且清晰、可以分解并加以操作的问题。由于教育研究的对象的特殊性，无论是研究教材教法改革，还是研究学生个体或学生群体的行为，往往包含许多变量和复杂的相互关系，且处于一

定的教育情境之下。语文教育中的一些领域用心理学的研究是无法解决的，要与其他研究方法结合使用才能真正揭示教育发展规律。

其次，心理学对识字、阅读、写作的研究是基于一种研究方法，或者说是为充实心理学理论本身，而非从语文教育的实情着手，或者估计一线语文教育的感受，因此也没有为一线语文教学提供一套可操作的教学模式。所以语文教育工作者在借鉴心理学理论成果的时候，一个前提是怎样把心理学的研究转化为语文教育实践的方法。

最后，现有的许多心理学研究理论的成果往往来自国外，而国外的研究条件、研究范围和研究内容是否符合中国的实际情况，尤其是是否符合语文教学的实际，本身就是一个有待考察的问题，我们在借鉴甚至是应用心理学理论研究的同时必须依据语文教学的实际情况，有所取舍，有所改进。

### （三）教育学——语文教育理论的基源

教育学是语文教育理论的基源。在诸多基础理论科学中，教育学与语文教育的联系最为密切，语文学科的教育属性决定了这种关系。教育学所揭示的现象和规律不仅是语文教育理论得以构建的基础，教育学的基本理论也是指导语文学科教育发展的动力。

由于近代科学技术的发展，智力的开发和运用成了提高生产效率和经济发展的主要因素，并在世界范围内引起了新的教育改革，促进了教育学的发展。同时，由于科学的综合化发展越来越趋于主导地位，教育学也日益与社会学、经济学、心理学等学科相互渗透，在理论上逐渐深化，在内容方面更加丰富。再加上控制论、信息论和系统论的产生与发展，为教育的研究提供了新的方法、新的思路。于是各种门类的教育学的迅猛发展起来，其中包括如19世纪英国资产阶级实证主义思想家、社会学家斯宾塞的实证教育研究，19世纪末20世纪初美国杜威的“实用主义教育”，和德国梅伊曼提出的“实验教育学”，20世纪50年代美国布卢姆

的“教育目标分类”，20世纪60年代布鲁纳的“学科基本结构”，20世纪70年代前苏联赞可夫的“最近发展区”，20世纪90年代多尔的“后现代课程”等等。20世纪末21世纪初，随着社会多元文化的发展，建构主义、多元智能理论、后现代主义等理论不断发展与完善，一个时期一种教育理论独霸一方的局面已不复存在。而随着教育与其他学科交叉、融合脚步的加快，各种理论的冲击、碰撞愈加明显，这一切都对中国的语文教育产生了不可磨灭的影响。其中，语文教育有在新的教育理论指导下的发展与进步，有在不同教育价值取向中的自我迷失，也有在正确的教育学发展理论引导下的回归。

#### 1. 教育理论对语文教育的促进

在国内外教育理论、教育价值取向和教育信念等新思潮不断发展的强烈冲击下，作为基础学科的语文教育也经历了一系列革命式的洗礼。由于实证科学对教育的介入，原本无章可循的语文教育开始把握了科学的方向，无论是树立科学的教育目标、拟制科学的教学方针、知识体系，还是采用科学的教学方法和训练手段，都给语文教育带来了全新的面貌。首先，科学使人们用怀疑的精神、开阔的胸怀立足于语文教育，科学精神中所富有的客观、理性、包容的心态使人们不再囿于中国语文教育的传统转把目光投向世界，在连续不断的交流与反馈中求得突破与创新，利用不同学科之间的交叉与渗透获得更多的活力。其次，由于科学管理、效率观念的引进，不仅使得具体的语文教学在每月、每周、每天都有明确的计划与规定，而且把知识最大程度地量化并辅之以相应的检测手段以确保学生学习的阶段性、掌握知识的牢固性，这使得语文教育受益颇多。最后，引入现代技术手段，利用教育技术的研究成果辅助语文教学，使得教学效率大大提高。

#### 2. 在不同教育价值取向中自我的迷失

由于受到各种思潮的影响，语文教育迫切改革的过程中，其内在逻辑在冲突

与融合之中发生了很大变化。教育理论价值取向的动荡的冲击下，语文教育也曾走进不少的误区。

其一，是语文教育的唯科学化。现当代教育理论的诞生具有特定的时代背景及资本主义生产和经济的特殊要求。斯宾塞、梅伊曼、布鲁纳的“科学”、“实证”的教育理论都带有明显的功利主义色彩。在科学主义思潮的影响下，中国的语文教育的观念从科学化到“唯科学化”的经历也恰恰是中国的语文教育走向功利的过程。20世纪70年代末80年代初，中国以恢复高考为契机，被长期压抑的全民族的教育热情迅速转化为考试主义、学历主义的强大动力，并在20世纪90年代形成了应试教育模式。应试教育所张扬的考试中心、认知至上、实体还原、技术主义为科学主义语文教育观的滋生和蔓延提供了最适宜的土壤。语文的唯科学主义思潮严重扭曲了语文教育的学科性质，妨碍了语文教育功能的正常发挥，误导了语文教育的发展方向。

其二，是语文教育的盲目量化。为了避免语文教学的随意性、盲目性，提高教与学的质量，教育工作者们开始寻找语文教育的客观规律。既然客观规律是无所不在的，那么以此为基础便一定能构建出一种具有普遍约束力与适应性的万能的语文教学模式，从而可以像工业生成一样，按照统一的图纸大规模的投入生产，从此便一劳永逸。于是致力于建立科学的语文教学指标体系，包括知识点总量指标、能力训练点总量指标、习题总量指标、试题总量指标、语文成绩综合评定指标等等。想要把语文彻底量化，再填入明细表，对学生进行一一对应检测，进而控制教育教与学的全过程。事实上，由于语文学科本身的特点，彻底的量化是不可能的，盲目的量化只会使语文教育失掉其丰富的情感和人文内涵，失去其对学生产生潜移默化的熏陶的作用。

其三，是语文教育的形式主义。形形色色的教学模式从20世纪80年代初期开始纷纷登上语文教学的舞台。开始时的百花齐放自然令语文教育界欣喜不已，认为中国语文教育正在不断走向成熟，因而不遗余力的加以扶持和倡导。但随后而来的状况却令人担忧：形式主义悄然兴起：研讨会、报告会一个接着一个；示范课、观摩课一堂接着一堂，许多语文教师在接踵而来的“模式”面前眼花缭乱。仔细思考之余，不得不承认语文教学过程是一种极其复杂的富有创造性的实践活

动，力图建构一种通用的机械的教学模式最终只是徒劳。教学模式应该是教学艺术个性化的结晶，而不应是教学“科学化”的成果，通用的教学模式不过是一个不攻自破的神话。

### 3. 语文教育在教育发展理论引导下的回归

通过对教育中一些问题的思考和梳理，人们认识到一味信奉科学万能，把语文教育作为应试工具，只会使语文教育在促进人的正常发展的道路上越走越远。于是语文教育工作者又把目光转向学生的本体的全面发展。从一定意义上讲，语文教育正是在认识到教育对于学生发展的主导作用，并把发展理论作为一个重心来思考，语文教育才渐渐从“功利主义”“唯科学论”的桎梏中走出来。

在教育发展理论的指引下，人们开始认识到，语文教育必须符合学生身心发展的规律。首先，由于学生的身心发展具有一定的顺序性和阶段性，语文教育目标、教学内容、教育策略等的确定与实施也必须呈现一定的顺序，经历一个由低级到高级、有简单到复杂、由具体到抽象，由质变到量变的连续不断的发展过程。教育不能揠苗助长，凌节而施。其次，身心发展的个体差异，要求语文教育活动必须遵循因材施教的原则。最后，语文教育要适应年轻一代身心发展的规律，要从学生身心发展的实际出发，善于向他们提出经过他们的努力能够达到的要求，不断提高他们身心发展的水平。而赞可夫关于教育要走在学生发展前面的“最近发展区”理论，为我们的语文教育如何科学地促进学生身心发展提供了理论依据。

语文教育注重身心发展的顺序性、阶段性及个体差异，实际上也是在强调学生是教育的主体。历史上曾经为谁是谁是语文课堂上真正的“主体”展开过激烈的争论，即便是在学生是课堂主体的观点已经得到确认的今天，在我们真正的语文课堂上，学生的真实境遇仍旧是被动的。身心发展的理论告诉我们，学生个体的主观能动性是学生身心发展的内在动力，因此语文教育必须充分调动学生的积极性，发挥他们的主观能动性，突现他们的主体地位，才能实现学生的学习活动的自我效能感，为学生的终身学习打下坚实的基础。

语文教育为学生身心和谐发展所创造的一切条件，不仅是语文教育教学工作顺利开展的重要前提，而且是语文教育所制定的目标成为现实的可能。语文教育依据发展的理论才能不断努力使得教学内容系统化、教学过程控制化、教学管理科学化、教学评估标准化，并在促进学生的发展中体现语文教育的特殊性。也正是通过正确认识教育规律，用教育发展理论指导语文教育实践，总结语文教育经验，开展语文教育研究，中国的语文教育才真正走上了逐步发展之路。

### 三、中國語文教育理念自身的變革與發展

21世纪是“知识经济”时代，伴随着科学技术的突飞猛进，人类社会各个领域正在发生有史以来最为深刻、最为广泛的变革，引起人们诸多观念的变化，基础教育领域亦不能例外。变革的过程是漫长而曲折的，但它却猛烈地冲击着一切陈旧的风俗和习惯，剧烈地震撼着所有过时的观念，从而给国家和民族带来勃勃生机。作为基础教育的重要组成部分，在最新教育理念的冲击与相关学科理论的影响下，语文教育理念也发生了巨大的变革并初步形成了自己的新的教育理念。

#### (一) 语文教育理念及其变革

##### 1. 语文教育理念的內涵

“理念”是一个现代汉语中没有收录的词，但人们却并不感觉陌生。古希腊哲学家柏拉图认为，理念是万事万物的本体，是超越于万物之外的客观存在的独立实体，是对事物的类本质的抽象。现在，“理念”一词在教育类著作，甚至管理、广告等许多领域中得到了广泛的使用，其含义已经不同于柏拉图等人哲学著作里

的概念了。

作为教育深层次本质和规律的观念，教育理念体现教育的终极关怀，蕴含着深刻的教育发展思想，持续地统合现实的教育观念和全部教育行为，并且逐渐形成相应的教育范式或范型。教育理念是主体对未来教育发展或教育面貌的一种理想期望，是主体对教育的“应然状态”的判定及认可，注重价值判断。教育理念立足于教育事实，同时又必然超越教育事实，因而具有理想性、持续性、综合性和范式性。科学的教育理念是一种“远见卓识”，它能正确地反映教育的本质和时代的特征，指明教育前进的方向。因此，尽管教育理念看不见，摸不着，但确是教育改革过程中实实在在的思想统帅。作为语文教育的灵魂和根本性指导思想，语文教育理念是一个群簇而生的观念群，涉及到语文教育的方方面面，并对语文教育的全局具有决定性影响。当然，无论是新理念还是旧理念，都是不同时代思想的标志，它们在各自时代都具有自身的独特价值。新理念并非是对旧理念的绝对否定，语文教育理念的变革的根本目的不是抛弃过去的教育理念，而是对其进行反思，看到它的局限，从而在自身多样性中寻求创造性的发展。

#### 2. 语文教育理念变革的内容

##### (1) 语文教学观念的变革

语文教学观念是教师关于语文教学基本观点的总称，它是教师进行语文教学的前提，有什么样的教学观念就有什么样的教学效果。中国传统教学观念深受近代德国著名的哲学家、心理学家和教育家赫尔巴特等人的思想影响，以“教室中心、教师中心、课本中心”为特征。教师是书本知识的惟一解释者，教师在对教材、教学大纲吃深、吃透的基础上，以权威的姿态将知识灌输给学生。这种教学观念在语文教学中则表现为，语文教学的内容被固化在“字、词、句、篇、语、修、逻、文”的框框内，教学方法沿袭庖丁解牛式的文章分析和知识技巧的授受操练。教学中注重书本知识的传授，轻视实践能力的培养，注重教师思维成果的传递，忽视调动求知主体的积极思维与创新。其直接后果即导致学生的学习积极性受到压抑，缺乏主



动获取、主动探究的求知精神，自身素质不能得到很好的发展。而对话式教学观则改变了这种状况，从而完成了从传话式教学向对话式教学的转变。

对话的现代意义不仅是狭隘的语言交谈，而是师生双方敞开心灵和彼此接纳。没有民主与平等，师生之间就无法对话。沟通与合作是对话教学的生态条件。在教学双方的沟通与合作中，对话的精神才能得以体现。互动与交往是对话教学的基本手段。创造与生成是对话教学的核心。对话性沟通超越了单纯意义上的传递，具有重新建构与生成意义的功能。其一，对话式语文教学更关注学生现实的、活生生的经验和体验，并在本质上把教学视为人与人的相互沟通。强调源于文化遗产的学科知识在学生现实经验的基础上的整合，使学科知识成为学习者的发展资源，使文本为教学对话提供话题及创设情景。其二，对话式语文教学观认识到了特定教学情境中创造性的、非预期性的因素拥有的教育价值，把目标、计划整合于教学情境之中，从而走出预期目标、计划的限制，关注教学情境进行过程本身的教育价值。它能使学习者的主体精神得到弘扬，生命的意义得到实现。其三，将教师、学生、教材、环境四因素构成持续交互作用的动态的情境，使语文教学变成一种动态的、生长性的“生态系统”，学生对文化就会有一种完整的理解，文学的教育性、审美性才有可能在学生完全自觉的情形下实现。

## (2) 语文学习观念的变革

语文学习观念指对语文学习方面的一系列观念或意识的总和，主要包括对语文学习目的、语文学习价值、语文学习能力、语文学习对象、语文学习过程、语文学习方法、语文学习策略、语文学习评价和语文学习效率等的观念。科学的学习观是科学的语文教学的起点，它往往对教师采用何种教学模式、教学方法、教授哪些教学内容起着至关重要的作用。20世纪以来，接受学习、发现学习及其两者结合的学习观对中国语文学习观具有重要影响。

以接受为核心的学习观认为，学生的学习即通过接受教师所给予的学习材料来掌握已经存在的定论性知识的过程。其中，教学内容几乎都是以确定的方式由教师传授给学生，学生不需要重复人类的发现过程而只需接受教师所传授的知识

或材料。而以发现为核心的学习观则认为，学生的学习是通过自己再发现知识形成的步骤，以获取知识并发展探究性思维的过程。在发现学习中最重要的是强调学生在教学中的探究过程而不是现成的知识。在发现学习中，学生的主要任务不是接受和记住现成的知识，而是参与知识的发现过程；教师的主要任务也不是向学生传授现成的知识，而是为学生发现知识创造条件和提供帮助。

接受学习可以使学生在相对短的时间内掌握大量而系统的科学文化知识，有助于培养学生从书本中获取知识的习惯和能力，但学习新知识时没有自己的具体经验使接受学习受到很大的限制，在培养学生的探究精神、创造精神等方面也有明显不足。发现学习可以促进学生的智力发展，可以激发学生的学习兴趣，有利于学生掌握发现的方法和探究的方式，有助于学生保持记忆，但通过发现学习来掌握知识，会受时间的限制，效率很低，因此，发现学习的适用范围有限，它要求学生具备相应的发现需要、发现经验，并树立有效的假设，若不具备这些条件，就很难形成有效的发现学习。有鉴于此，中国学者认为，发现学习应该以接受学习为基础，在语文教学中，应该以接受学习为主，发现学习为辅。

当历史行走至21世纪，重新审视“学习”这一字眼，学习的涵义与以往相比又有了根本的不同，自主、合作、探究成为语文学习观的核心内容。

自主学习相对于被动学习而言，这是一种高品质的学习状态，以充分尊重学生为前提，发挥学生学习的主体能动性，给学生自我学习的空间。它包括自我导向、自我激励和自我监控。具体来说，自主学习首先是一种主动学习，主动性是自主学习的基本品质，是基于学生对学习的一种内在需要。自主学习是一种独立学习，独立性是学习的核心品质，它基于每个学生都具有的潜在的和显在的独立学习能力和学习欲望。自主学习是一种心灵活动，表现为学生的主动参与、主动求知，也表现为学习的责任，懂得语文学习与自己的生命、生活、成长和发展的紧密联系。学生自主学习实现的前提是教师角色的转变。

合作学习是学生之间的合作行为。它将社会心理学的合作原理纳入教学之中，强调人际交往对于认知发展的促进功能。合作学习将班组授课制条件下学生个体间的学习竞争关系改变为“组内合作”、“组间竞争”的关系，将传统教学中师生

之间单向或双向交流改变为师生、生生之间的多向交流，不仅提高了学生学习的主动性和对学习的自我控制，提高了教学效率，也促进了学生间良好的人际关系形成，促进了学生心理品质的发展和社会技能的进步。

探究学习则是学生在教师指导下，通过自主的尝试、体验、实践，主动发现问题、解决问题，获取知识、形成能力的过程。语文探究学习的内容是人文内涵和语言文字的结合；探究过程中注重情感的投入和发展；由于语文审美的整体性，有些内容只能是一种感悟而不是精确的结论；探究的结果往往是多元的、个性化的，而不是惟一的。

学生在学习上的探究能力不是天生的，它需要教师做系统而细致的工作。首先，学生在学习的过程中可能会碰到很多的问题，但并不是每一个问题都有进行探究性学习的价值。教师应该提供一些相关的知识，创设发现问题的情境，给学生进行正确的引导，让学生确定探究方向，由此开始进入自己发现问题，提出问题的实践，开阔探究的视野。其二，学生的探究学习过程要严密而谨然，并且有着严格的方法规范。教师必须引导学生在人员的分工、计划的落实，成果的展示等方面制定一整套具体规定，形成一整套严密的体系。其三，在探究学习实施过程中，语文教师要注意引导学生确立课题，对小课题进行系统研究。要教会学生学会选题，学会确定研究目标，学会设计研究路线，学会收集资料，学会分析资料，学会撰文，尤其是要学会收集和处理信息。最后，在对学生的评价上要坚持客观性，要尊重学生的个性差异，尊重学生的主观感受，评价指标多元化，让学生在探究性学习中始终保持愉快的健康的心态，并不断地发挥聪明才智，掌握探究的方法，养成科学的品质，追求卓越。

### (3) 语文师生观念的变革

师生关系指教师与学生在交往活动中形成并遵循的一种人际关系。师生观是对语文教学中师生关系的总的看法，不同的师生观会导致不同的师生关系。而良好的师生关系可以为教学提供轻松、平等的学习情境，有利于师生在教学中保持良好的心态，有利于促进教学的顺利开展。

中国的传统教育以儒家思想为先导，儒家文化历来重视传统与权威的价值取向。孔子虽然提倡过当仁不让于师的主张，但真正支配中国师生关系的是“师道尊严”。在教学中表现为强调教师教的过程和作用，忽视学生学的过程和作用。教师习惯于向学生提问，不习惯于被学生提问；习惯于教导，不习惯于平等地与学生交流；习惯于发号施令，不习惯于引导学生参与和自我管理。随着语文教学观念的转变，语文教学中的师生关系也在发生着改变。操纵——依附式的师生关系让位于平等的朋友式师生关系。单向训导、垂直传递的关系让位于双向对话、相互沟通的关系。在这种关系当中，学生体验到的是平等、自由、民主、尊重、信任、同情、理解和宽容，形成的是自主自觉的意识，探索求知的欲望，开拓创新的激情和积极进取的人生态度。教师的活动也不再是依据固有模式灌注现成知识，而是应对学生活跃的思维和变化的情绪，不断推出有创意、有针对性的教育策略。在师生平等相待的情境中，师生们共同面对的就不仅仅是知识和教材，而是更为广泛、更为精彩的现实生活。

在这种变革之中，正确对待教师威信成为新型师生关系建立的基础。教师的威信主要分为两种：权力威信与信服威信。前者是指教师由行政权力或传统观念所产生的威信，后者则是指教师良好的思想品德、杰出的教学能力和认真的教学态度使学生内心佩服从而树立起来的威信。一般来说，重视自己在学生中的威信是教师普遍具有的心理。但是只有权力威信而无信服威信，只能是一种表面的威信，很难获得积极的效果。正确对待教师的威信，消除教师的权威心理，是建立良好的师生关系的前提。

### (4) 语文评价观念的变革

语文评价观指对语文教学评价的总的看法。长期以来，语文教学在评价方面存在的诸多不足，如评价目的片面、评价范围狭窄、评价手段单一、评价主体局限等，以及在实施教学评价的具体过程中普遍存在着的简单化、唯量化等弊端都是传统语文评价观的直接表现，也是语文评价观念变革的核心内容。

传统语文教学评价突出的功能是选择和鉴定。学业成就作为考察学生发展的

重要指标，在语文教学评价中一直占据着突出的地位。这种根据学生成绩在班级总体成绩中位置来评价学生的优劣，并对学生进行排队分等的方法，实际上只能为选拔甄别人才提供依据。它使得日常检测偏离了评价应有的诊断、矫正、反馈、激励的功能，无法具体表明学生日常学习的真实水平，而且，对分数的过分强调只能是给师生带来不正常的心理压力。通过对传统评价体制的反思人们发现，传统评价体制存在着诸多弊端，如评价方式单一，评价内容单一，评价主体单一等，这些都导致了传统评价只重选择与鉴定，忽视导向与反馈功能的结果。

由此，我们必须从以上三个方面努力，其一，是评价形式由单一到多样的转变。语文教学评价可以有多种方式，除了考试、测验等定量评价方式以外还有定性评价，除终结性评价以外还有形成性评价，各种评价方式各有优势，也各有局限，各自的适用条件和范围也不尽相同，在同一个评价过程中，将这些方法结合起来，可以全面、客观、正确地反映语文教学的真实情况，为促进学生发展提供真实可靠的依据。其二是评价内容由片面到全面的转变。学生发展的不同侧面有不同的特点和表现形式，对评价内容也有不同的要求。如书面的考试较适合于评价认知水平，观察活动较适合于评价学生的兴趣特长，成长记录能较全面地评价学生的情感态度和实践能力等。再如，探究能力的形成，具有重过程、重体验的特点，所以评价学生的探究能力不能简单地以活动结果作为主要依据，而应将学生自主探究的过程与结果统一起来，以学生在自主探究中的表现，如态度、创意、责任心、意志力、合作精神、参与程度和交往能力等方面，作为评价的重点。要努力探寻适合于不同目的的评价手段和方法，提高评价效率。更多地采取诸如观察、面谈、调查、作品展示、项目活动报告等开放式的及多样化的方式，而不仅仅依靠笔试的结果，更多地关注学生的现状、潜力和发展趋势。其三，是评价从教师主体向学生主体及多元主体的转变。仅以教师为主体的评价的局限是显而易见的。要改变以往评价只有教师参与的倾向，确立学生的评价主体的地位，就要将教师的评价与学生的自我评价和互相评价以及家长评价相结合，加强学生的自我评价和相互评价。

### 3. 语文教育理念的提出

在最新教育理念和相关学科理论的冲击与影响下，语文教学观念、学习观念、师生观念、评价观念等都发生了巨大的变化，这些变革使语文教育理念的提出成为可能。语文教育本体论、语文教育主体论、语文素养论等是中国语文教育理念的最重要的组成部分。

#### (1) 语文教育本体论

语文教育本体论就是以人的本体结构和本体特征为基础，以教育本体论为指导，从人的生物性存在，关系性存在、主体性存在和实践性存在四个方面出发，探讨语文教育本质特征，以及语文教育如何促进人的实现的基本理论。纵观中国百年语文教育史，语文教育本体论的发展大致经历了工具论、基础论、人文论、言语智慧论等过程。

##### ①语文“工具论”

语文工具论认为，语文是学生从事学习和工作的基础工具，也是最重要的交际工具。语文工具论的明确提出可以追溯到20世纪40年代叶圣陶等人提出的语文工具说。当然，这个“工具”并不是对语文学科性质的科学定位，而是出于反对封建道统的需要而对语文价值所作的实用性的限制。1961年，《文汇报》发表了以“试论语文教学的目的任务”为题的社论，对全国范围内展开的“文”与“道”的讨论作了总结，并明确指出：语文，归根结底是一种工具。根据语文教学的要求，教师指导学生学课文，不仅要使学生知道所学的课文表达了什么思想，更重要的是要使学生懂得作者是如何运用语文这个工具来表达其思想的，并通过基本训练，使学生学会如何运用语文来表达自己的思想。1963年，张志公发表了《说工具》，重点论述了语文是什么工具及怎样掌握它的问题，文中比较了语文工具同生活工具的异同，归纳出语文和一般工具的共性和它作为特殊工具所具有的个性特点。1980年，“工具论”被写进语文教学大纲，语文被称之为“从事学习和工作的基础工具”。

1986年，語文教學大綱將工具論進一步闡釋為“學習各門學科必須掌握的基本工具”。1996年至2000年，語文教學大綱將語文定義為“最重要的交際工具”，同時補充了“最重要的文化載體”及“人類文化的重要組成部分”等內容。

從“工具論”的提出及發展可以看出，它還沒有形成一個十分完整的理論體系，也少有理論上的論證。但從多數論者的思維流程可以推論出一個共同的思想邏輯，即“語言是人類最重要的交際工具”，語文學科的主要任務是教會學生正確理解與運用語言，因此語文即語言，語文即工具。問題在於：其一，工具是借用形象說明概念的喻詞，同任何比喻一樣，它作為喻體只能用其相應的部分意義去說明本體，而不能將喻體的全部意義去套用本體。語文的學科性質應是科學的理論陳述，應該規避比喻意義，否則會引起誤解甚至曲解。其二，語言不等於語文，更不等於語文教育；就算語言是語文學科的重要因素，由個別要素直接推斷整個系統的屬性，也還缺乏邏輯上的必然性。第一，現代社會科學的一項重要成就，就是將語言與言語相區分：語言是從具體言語中抽象出來的交際規則，外在於個人意志，是一種社會現象；言語則是人們運用語言規則進行交際的過程，這是兩個相互聯繫卻又截然不同的概念。在許多人看來，語言簡直就是語文的同義詞，而事實上語文的确切涵義恰恰是言語。第二，語文就是交際本身，由交際主體、交際客體、交際目的和交際工具四要素組成。在這裡，主客雙方為了進入交際過程，必須要借助語言這個工具，這可以說是語文工具性的依據。但是語言從被用來實現交際目的的那一瞬間起就不再是某種客觀規則，而變成了一種人際交往關係。這時的語文就不仅仅是交際工具所能解釋的，它還涉及到交際主體、交際客體、交際目的等問題。因此，語文的本质属性不仅仅是“工具”，“工具论”只是以“应用”为本，从形式上对语文教育本质的一种定位。

## ②語文“基礎”論

語文教育“基礎”論認為，在中小學設置的眾多學科中，語文學科首先是一門基礎性學科。1988年的語文教學大綱規定：“語文是學習和工作的基礎工具，語文學科是學習其它各門學科的基礎。”1996年的語文教學大綱也明確規定：“語文學科

是一門基礎學科”。這些表述中“基礎”一詞其含義具有一定的相對性，就高一級的学习層次來說，低一級的学习就是基礎。相對於高一級的專門教育，普通中小學的各科教育統稱為基礎教育。然而要把中小學各科的教育教學活動正常地開展起來，得有一個先決條件，那就是要讓學生由低到高逐步掌握祖國的語言文字，會說、會聽、會讀、會寫。因為其他各科的學習，都要以祖國的語文作為媒介，都要有讀寫聽的實踐作為開展教學活動的手段。否則，一切教育教學活動都無從談起。因此，學好語文是學好其他學科的基礎，甚至是學生進行有效學習的基礎。再進一步說，中小學教育又是人才素質的教育。各科教育都是從各個側面來培養和提高學生的素質的。語文學科為學好其他學科提供了必要條件，那就必然成為整個素質教育的基礎。更何況，語文學科本身又將以豐富多彩的知識內容來擴展學生的視野，以各種各樣美的人、美的事、美的景、美的物陶冶學生的心靈，以人生哲理、自然奧秘、歷史規律、處世態度等發展學生的理論思維，在奠定學生的素質基礎方面能發揮它特有的功能。問題在於：語文教育本體論是以人的本體結構和本體特徵為基礎，以教育本體論為指導，探討語文教育本質特徵，以及語文教育如何促進人的實現的基本理論。而語文教育“基礎”論，並不是語文教育的本質。说到底，它只是语文教育的一个基本特点。

## ③語文“人文”論

人文，在我國，本是与“天文”相對而衍生出來的。《易經》中說：“觀乎天文，以察時變；觀乎人文，以化成天下。”宇宙中各種現象，謂之天文；人類社會的各種現象，包括各種社會思潮和文化現象謂之人文。語文教育人文論認為，語文學科是一門人文學科。語文學科不但涉及作為信息符號的語言和文字，更涉及作為信息載體的語言和文字所承載的人們的情意理趣。語文學科要指導學生閱讀大量的古今中外的詩文名篇，閱讀大量反映各個時代社會思潮和文化現象的優秀作品；又要指導學生學會觀察和分析歷史的、現實的社會和人生，從而寫（說）出足以反映自己真情實感的文章（話語）來。因此，用“人文性”一詞來概括語文學科的特點似乎更為科學、更為準確，它既涵蓋了政治性或思想性，也包括人的世

界观、人生观、价值观、审美观等一切属于人的精神世界的教育因素。

“人文”论者从语文的性质出发，既重人之“道”，又重语文教育的自身之道，高度重视语文学科对人的发展的重大作用，自有其深刻性和重大意义。但人文性是一个内涵相当宽泛的名词。就中学各个学科说，不仅语文有人文性，政治、历史等文科有人文性，数学、物理等自然学科也有人文性。科学求真、求实，本身就具有文化价值。人文论者对语文教育人文性的探讨还仅限于浅尝辄止于表层，没有深入到本体论的内核，因而显得有些勉强，难以让人信服。同时，人文性也只能说是语文学科属性的一个方面，不能全面体现语文学科的性质特点。进入21世纪，语文课程标准将工具性与人文性并提，可以说是对此认识的一种表现。

#### ④语文“言语智慧”论

言语智慧论认为，语文教育不仅指向语言与言语主体的关系（即语言知识教育）和语言与言语对象的关系（即语言文化教育），还指向言语主体与言语对象的关系。语言知识教育和语言文化教育其内容指向都在语言对象客体上，因而它必然是一元化的；言语智慧教育则以言语主体即人为中心，通过人的言语活动把语言与言语对象即言语所发出的对象世界联系起来，并最终完成言语的主体构建。其最大的特征就在于，它是在人、言语、言语对象这三维之间展开的，人以语言为中介与世界联系在一起。在这样一种三维关系中，言语智慧的运动方向呈现出双向性：人既创造了语言，语言也创造了人；语言既承载着言语对象，言语对象也使得语言成为可能和必要；人既选择着言语对象，言语对象也制约着人对它的选择。言语智慧要素的多元化以及建立在多元化基础上的多层矛盾运动方向，使言语实践成为人类实践活动最复杂也因而获得最大自由创造可能性的实践活动，因而也决定了人在言语实践中获得最大的实现人性智慧的可能性。

“言语智慧”这一概念把言语这一人类特有的活动纳入到人类的生命活动体系中。它不仅揭示了人的言语的“实践性”，更重要的是，它揭示了人的言语活动的“类特性”的本质内涵。语文教育的这种人性意义的揭示，既动摇了语文学科的工具论基础，也超越了语文学科的工具论理论视野。工具论强调人的实践意义，人文论则

停留在人的精神意义的层面，而言语智慧论则在人的生命活动的层次上思考语文教育的本质意义。问题在于言语智慧论的建构尚缺乏对人的本体的深入研究和把握，特别是忽视了语文教育除言语实践之外的其他特点，从而人为地把语文教育这样一个具有宽泛外延的命题变得狭窄了，这样就不可能把握语文教育的真正的本质。

#### (2) 语文教育主体论

主体是与客体相对的哲学范畴，属于认识论领域，主体是认识和实践活动的承担者、体现者，而客体是指活动指向的对象。语文教育主体论是对语文教育中主客体关系的认识，不同时期有不同的看法。

单主体说认为，在教学过程中只有一个主体。一种观点是教师主体说。以赫尔巴特为代表的传统教育论者认为，儿童生来就是盲目冲动的，学校教育应当对学生实行严格的管理制度，纠正儿童的种种不良倾向，使他们逐步符合社会的基本道德，成为合格的公民。教师要按照预期的目标通过不断计划好的步骤逐步实现教学，向学生传授成人的系统知识以及生活经验，从而完成对学生的规范与指导。学生的个性成熟、智力发展完全依赖于教师对教学形式、教学内容、教学策略的选择与应用方式，学生的知识主要是由间接经验构成。教师是教学过程的支配者、决定者，在教学过程中居于主体地位，学生对教师必须保持一种被动的状态。另一种观点是学生主体说。以卢梭、杜威等人为代表的教育家认为学生的天性原本就是善的，学生的发展是一种本性自然生长的过程，教师不能决定或支配其客观规律。因此，在教学中应该以儿童为中心，努力顺应学生的天性，让学生从实践中学，在“做中学”。学生的知识结构主要并只能由直接经验构成，教师的主要作用不是规范或训诫而是不断激发学生的学习兴趣，不断满足学生个人潜质发展的需要，给予学生在学习中的最大空间和自由度，允许学生自主选择、自主决定其教学内容、教学进度，真正进行适合于每个人的教学。“教师主体说”和“学生主体说”从不同的角度对教育的主体提出了不同的看法，但是这两种单主体说都偏执一端，而忽视了另一端，因而不可能正确解释教学过程中教师和学生的关系。

互为客体说认为，在教学过程中，学生和教师互为对象，即是主体同时也

是客体，准确地说，是同时互为主客体。有二种观点，其一是“主要矛盾说”，认为当教师的教为矛盾的主要方面时，教师是主体，学生是客体；当学生的学为矛盾的主要方面时，学生是主体，教师是学生的客体。教师与学生的主体与客体地位相互依存、相互决定、又在一定条件下相互转化。我们可以通过关注教学过程的不同方面，来确立教学的主客体关系。其二是“相互渐变说”，认为教学过程中的主客体关系是不断变化着的，随着教学进程的推进，学生身心的成长，学习逐渐成为教学中的主要过程，从而表现为，教学过程中教师的主体作用逐渐隐蔽、逐渐减少，而学生的主体作用逐渐增强。

双主体说认为，教学过程是在主体间相互交往的前提下，以认识为基础，教育者对受教育者施加影响的过程，教学过程中的教师和学生都是主体，教材是客体。这种理论又可分为三种观点：其一是“平行主体说”。认为教学过程包括教与学两个方面，在教的过程中，教师是主体，教材是客体。在学的过程中，学生是主体，教材是客体。在教学中教师与学生是两个平行的主体。其二是“复合主体说”。认为尽管教学过程包括教师的教与学生的学两个方面，但是教与学在目的、对象、手段上是共同的，因而教师与学生应该是复合主体。其三是“关系主体说”。认为教师与学生都是教学过程中的主体，教材是客体，教师与学生之间是一种交往关系，他们在认识论上的关系是主体间关系，即主体与主体之间的关系。

主导主体说主张，以教师为主导，学生为主体。“以学生为主体”，即要求教师把学生看成是和自己一样具有认识和实践能力的人，把知识获取、能力培养的优先权、主动权交与学生。“以教师为主导”，即要求教师把自己看成是教学活动的主持者和教学方向的引导者，把服务于学生会学能做的职责和义务留给自己。“主体主导说”充分肯定了教师与学生双方的主体地位，有利于调动教师和学生两方面的积极性、主动性。比之于“单主体”说是一个进步。单主体说或片面强调教师在教学过程中的权威，把教师视作凌驾于学生之上的主宰人物，或竭力弘扬学生主体，把学生当成教学活动的唯一中心，从而陷入顾此失彼的圈子。

超越主客体说认为，在关于师生关系的理论中，不论是主体与客体，单主体与双主体，主导与主体，都没有脱离主客对立的二元思维模式。如果说人类在认

识自然的过程中有主客体之分，那么，人与人之间的交往活动就难以用主客体的概念来说明，因为同样作为主体的人之间的活动是交互性的，而不是对立性的。语文教育是在人与人之间的交往中展开的，交往活动形成师生之间的相互性，不是主体和客体的关系而是“我”与“你”之间的社会关系。事实上，当我们把教和学作为不同的过程严格区分开时，也把师生之间的真实关系割裂了。

教育过程是一种特殊的认识过程。以上观点代表了人们在不同历史时期对同一教育活动的认识。需要注意的是，仅仅停留在抽象思辨层次的探讨，往往无法揭示教育活动的真实内涵，因此也难以确证教育过程中的“师生关系”。教育过程并非单纯的知识传授过程，从本质上看，它是一种涵盖历史、文化特质的社会交往活动。只有从具体的教育活动出发，超越主客二元对立的思维模式，才能全面揭示教育过程的实质，进而树立科学的师生观。

### (3) 语文素养论

2001年的中国的《语文课程标准》明确提出了培养学生的语文素养问题，并指出：“语文课程应培育学生热爱祖国语文的思想感情，指导学生正确地理解和运用祖国语言，丰富语言的积累，培养语感，发展思维，使他们具有适应实际需要的识字写字能力、阅读能力、写作能力、口语交际能力。语文课程还应重视提高学生的品德修养和审美情趣，使他们逐步形成良好的个性和健全的人格，促进德、智、体、美的和谐发展。”这段话似乎明确了语文素养涵括的范围，体现了语文的综合性和实践性的特点，但对于究竟什么是语文素养，语文教育界的意见并不统一。

语文修养论认为，语文素养就是在平时生活中表现出的语文的修养。跟“语文能力”与“语文素质”比较，“语文素养”包含了养成与自主的性质，包含了语文知识与能力之外的反映文化潜能的东西如情感、情趣等。语文素养是以语文能力为核心的综合素养。一个人的语文素养至少包括语文能力、语言积累、语文知识、学习方法和习惯，以及认识能力、人文素养等。

四层级论认为，“语文素养”是一个分层级的、成系统的整体装置，四层级即听、说、读、写。这是形诸于外的显性言语行为；支配这些行为的知能因素是语

文知识、言语技能、语文感悟和语文思维；参与和支配这些行为的直接心理因素是语文动机、情感和态度，语文的习惯和语文行为的意志。作为言语行为的背景要素则涉及到言语主体的思想品德修养、文化知识积累、智力水平、人格个性以及具体的语言环境等。

文化成果论认为，“语文素养”可以理解为在语文课程学习过程中，学生通过识字与写字、阅读、写作（话）、口语交际、综合性学习，内化优秀的汉语言文化成果，最终在自己身上实现一种新的价值或达到新的水平。

尽管对什么是语文素养众说纷纭，但有一点却是共识，即语文素养是一个整体的、复合的概念，是知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观的有机统一。从知识和能力看，包括具有丰富的语言知识和语文综合能力，这是语文素养的基石。从情感态度价值观看，包括具有高尚的道德情操、健康的审美情趣，正确的价值观和积极的人生态度。从过程和方法看，要能以学习主体的姿态出现，选择适合自己的学习方法，对学习过程进行体验和反思。这三个维度相互交融，相互渗透，共同构建全面、和谐的语文素养结构。

在中国，关于语文素养的讨论目前正在进行之中。通过讨论，人们对语文素养的认识会进一步的深入，讨论的结果也将会对中国的语文教育产生重要影响。

总之，中国的语文教育自20世纪70年代末80年代初以来，在世界最新教育理念的冲击和相关学科理论的影响下，在对自身理论的不懈探讨中，发生了深刻的变革，初步形成了完全不同于以往的新的教育理念、教育思想和教育方法，在语文教育实践中也已取得了明显成效。当然，作为中国这样一个具有九百六十万平方公里的国土面积和十三亿人口的大国，教育的发展是很不平衡的。在新的语文教育理念付诸实践的过程中，还需注意根据不同地区的特点采取不同的方式，这样才能最终取得好的改革效果。

#### < 參考文獻 >

顾明远·孟繁华，《国际教育新理念》，海南出版社，2001年版

联合国教科文组织国际教育发展委员会，《学会生存》，教育科学出版社，1996年版

莱斯利·P·斯特弗等编，高文等译，《教育中的建构主义——21世纪人类学习的革命译丛》，华东师范大学出版社，2004年版

霍华德·加德纳著，兰金译，《智能的结构》，光明日报出版社1990年版

霍华德·加德纳著，沈致隆译，《多元智能》，新华出版社，1999年版

Linda Campbell, Bruce Campbell, Dee Dickinson著，王成全译《多元智能教与学的策略》，中国轻工业出版社，2001年版

William E.Doll Jr.著，王红宇译《后现代主义课程观》，教育科学出版社，2000年版

吴康宁，《课堂教学社会学》，南京师范大学出版社，2000年版

张必隐，《阅读心理学》，北京师范大学出版社，1992年版

刘 淼，《作文心理学》，高等教育出版社，2001年版

Gagne, R.M.著，皮连生等译《学习的条件与教学论》，华东师范大学出版社，1999年版

桑新民·陈建翔，《教育哲学对话》，河北教育出版社，1999年版

华国栋，《差异教学论》，教育科学出版社，2001年版

朱慕菊，《走进新课程对话——与课程实施者对话》，北京师范大学出版社，2002年版

#### < 국문제요 >

인류사회가 21세기에 들어서면서 시대발전은 새로운 추세가 나타났다. 경제의 글로벌화와 과학기술 진보가 가속화되면서 인간과 자연의 관계, 인간과 생태환경의 관계가 어떻게 지속적인 발전을 할 것인가는 중대한 연구과제로 되었다. 글로벌 고속 정보망이 확립되고 다매체기술 발전과 응용은 정보기술의 집중화, 디지털화, 네트워크화, 지능화를 진일보 추진하고 있다. 그 영향을 받아 사회구조, 산업구조, 생산방식, 생활방식과 학습방식은 모두 중대한 변혁이 일어났다. 전통과 현실의 충돌 속에서 시대는 발전하고 부정과 긍정 속에서 반성하며 포기과 진승 속에서 전진한다. 이러한 과정에서 어문학은 기초교육과정 중의 기초학과로써 당대 사회에서 이미 새로운 의미를 부여 받았으며, 인류역사의 중요한 전환기에 중국의 어문교육은 세계교육사조의 변혁에 직면하였다. 끊임없이 갱신되는 새로운 교육이념의 충격과 기타 관련학과의 영향을 받아 급속도로 발전하고 성장하고 있으며 자신만의 새로운 어문교육이론과 교육사상을 형성하기 시작하였다.

중심어: 21세기 교육, 중국어문학, 교육이념, 교육이론, 교육사상