



《教师教育课程标准（试行）》教材大系

教师教育国家级精品资源共享课立项课程配套教材

中学语文课程 与教学设计

靳健 马胜科 主编

高等教育出版社

《教师教育课程标准(试行)》教材大系
教师教育国家级精品资源共享课立项课程配套教材

中学语文课程 与教学设计

主 编 靳 健 马胜科
副主编 贺卫东 玉志强

Zhōngxué Yǔwén Kèchéng
yǔ Jiàoxué Shèjì

高等教育出版社·北京

内容提要

本书是按照《教育部关于国家精品开放课程建设的实施意见》《义务教育语文课程标准（2011年版）》和2003年颁布的《普通高中语文课程标准（实验）》的理念与要求，依据语文课程与教学的特点，为培养高校汉语言文学教育专业学生的教学能力而编写的教学用书。全书由五个单元组成，分别为：中国语文课程理论的发展、语文教学理论的发展、义务教育阶段的语文教学理论、普通高中阶段的语文教学理论、语文课程与教学评价的设计策略。

本书是教师教育国家级精品资源共享课立项课程《中学语文课程与教学设计》主要拓展资源，即可与课程配套使用，也可作为各级各类院校汉语言文学教育专业教材独立使用，还可作为中学语文教师新课程培训教材。

图书在版编目（CIP）数据

中学语文课程与教学设计 / 靳健, 马胜科主编. —
北京 : 高等教育出版社, 2014.9
ISBN 978-7-04-039822-9

I. ①中… II. ①靳… ②马… III. ①中学语文课—
课程设计②中学语文课—教学设计 IV. ①G633.302

中国版本图书馆CIP数据核字(2014)第095941号

策划编辑 魏振水
插图绘制 尹文军

责任编辑 房世佳
责任校对 殷然

封面设计 张申申
责任印制 田甜

版式设计 范晓红

出版发行 高等教育出版社
社址 北京市西城区德外大街4号
邮政编码 100120
印刷 北京铭传印刷有限公司
开本 787 mm×1092 mm 1/16
印张 21.75
字数 410千字
购书热线 010-58581118

咨询电话 400-810-0598
网址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.landaco.com>
<http://www.landaco.com.cn>
版次 2014年9月第1版
印次 2014年9月第1次印刷
定价 34.20元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题，请到所购图书销售部门联系调换
版权所有 侵权必究
物料号 39822-00

本书编委会成员

(以姓氏笔画为序)

马胜科(西北师范大学)

周晓云(河西学院)

王 艺(杭州师范大学)

赵晓霞(西北师范大学)

王从华(赣南师范学院)

赵跟喜(兰州城市学院)

王志强(内蒙古师范大学)

贺卫东(陕西师范大学)

王婷婷(杭州下城区求知小学)

夏 敏(新疆师范大学)

白玉波(宁夏大学)

徐治堂(陇东学院)

冯媛媛(青岛王台高级中学)

郭治锋(天水师范学院)

任桂平(山西大学)

郭俊奇(西北师范大学)

朱 琳(东北师范大学)

黄万盛(兰州一中)

闫世笙(延安大学)

董晓丽(长江师范学院)

闫瑞祥(绍兴文理学院)

靳 健(西北师范大学)

杜红梅(阜阳师范学院)

李冬梅(西北民族大学)

李子华(青海民族大学)

李金云(西北师范大学)

李 珺(兰州城市学院)

张永祥(西北师范大学)

杨建成(兰州城市学院)

武玉鹏(鲁东大学)

前 言

本书是“教师教育国家级精品资源共享课”立项建设课程——“中学语文课程与教学设计”的配套教材,是按照《教育部关于国家精品开放课程建设的实施意见》《义务教育语文课程标准(2011年版)》和2003年颁布的《普通高中语文课程标准(实验)》的理念和要求,依据语文课程与教学的特点,为培养高师院校汉语言文学教育专业学生的专业信仰和教学能力而编写的教学用书。

目前的同类教学用书,一般是平面地介绍语文课程标准和教学的关系及其设计要求,客观上于纵向隔断了同语文课程发展史的联系,于横向淡化了语文教学理论的研究,基于此,本书尝试在纵横对话的视野下为学习者立体动态地展示中学语文课程与教学设计的研究成果,为学习者从事语文教育工作打好基础。语文课程标准认为:“工具性与人文性的统一,是语文课程的基本特点。”这一界定的比喻性、模糊性和歧义性,不断地引发“语文是什么”的大辩论,一线教师从这一界定中很难确定语文课程的基本任务与教学方向。所以,对语文课程的性质特点进一步作科学的、清晰的说明很有意义。

语文课程的基本任务是什么,似乎是一个简单的问题,但是现在很难找到一个令人人都满意的标准答案,这也成了影响语文课程改革与语文学习质量的“短板”。语文课程是教师、学生、教材、实践范式、学习环境、课程标准诸要素相互作用的共同体,是在对话中促进学生积淀语文知识,历练言语能力、思维能力、探究能力、审美能力及情感态度的实践活动。言语性、思维性、知识性、主体性是语文课程的基本特点。语文课程的主要任务应该是积淀知识、历练言语、涵养思维、实践审美和发展个性。积淀知识指语文课程首先要为学习者准备生涯发展所必需的语文知识,要为学习者提供积淀知识的良好条件。历练言语指语文课程要为学习者历练言语能力设计学段和单元规划,要为学习者积极参与聆听、阅读、对话、写作等言语活动创设情境并引领实践过程。涵养思维指语文课程要为学习者的发展专门设计思维训练计划,尤其是要结合单元内容对形象思维、审美思维、逻辑思维、创造思维等进行行之有效的训练。实践审美指语文课程要为学习者提高鉴赏水平,发展

审美能力提供尽可能的实践活动,尤其是通过言语实践活动涵养学习者的文化人格品位。发展个性指语文课程要把塑造和谐个性、建设美丽人生作为促进学习者全面发展的终极目标,在课程编制、教材设计、内容建设、活动创意、学习方式等方面的系统化建构中精心渗透人文关怀,以“润物细无声”的方式促进青少年良好个性的发展。

中国语文课程的发展历史悠久而辉煌,古代的“诗教”“文教”传统不但孕育了无数的思想家、教育家和文学家,而且为我们留下了丰富的语文教育文化遗产。古代不但有孔子、孟子、韩愈、朱熹、王阳明等举世闻名的教育家,古代文化典籍中还蕴藏着一系列在今天看来仍相当进步的母语学程。如孔子的“兴观群怨”学程,用现代教育的术语说,就是“创设情境—观察领悟—群体交流—得体表达”。孟子的“知言养气”学程,由“知人论世—以意逆志—知言养气”构成了一个以学习者为主体的监控系统。王弼的“崇本息末”学程,有“辨名—校实—得意—忘言”四个学习步骤。陆机的读写一体学程,“玄览颐情—叹时思物—咏诵文藻—援笔宣文”形成了一个完整的学习流程。韩愈的“行成于思”学程,由“吟诵—博览—提要—钩玄”四个层层深入的自我探究环节构成。朱熹的“为学之序”,由“章句—训诂—讽咏—涵濡”四个环节形成了一个从文本到自我的发展过程。王阳明的“知行合一”学程,由“歌诗—习礼—诵书—宣志”形成了一个浑然一体的综合性学习活动。古人的这些建构,是至今仍具有育人助学价值的语文教学策略。

西方建设性后现代主义提倡的“支架范式”“情境范式”“丰富教学范式”“先行组织者范式”“参与式学习”等教学策略的进步意义,理论上已经为教育工作者所认可,但目前它们仍驻足在教科书的某些章节,没有被教师转化为语文教学实践活动。如果我们深入研究中国古代的“诗教”“文教”语文传统,比照西方建设性后现代主义的教学范式,就会发现“以人为本、和谐发展”竟然是它们共同的价值追求。如果我们不用僵化的政治术语去给古代教育、外国教育“戴帽子”,而在对话中寻求语文教育的发展方向,肯定是有利于促进学生个性和语文能力全面发展的有意义举措。

语文课程标准认为,初中阶段主要培养学生的言语实践能力,即识字写字能力、阅读能力、写作能力、口语交际能力和综合性学习能力,普通高中主要培养学生的应用能力、探究能力和审美能力。可见,言语实践能力(应用能力),探究能力和审美能力是中学阶段语文教学的主要目标。

基于以上的认识,本书在内容建构方面有几个突出特点:

一是建构了语文课程发展史的和语文课程设计的理论,总结了我国母语教育课程在不同历史阶段的理论特征和实践方式,为今天和未来的语文教师展示了一个学术与实践相统一的教育视野。

二是将中国古代的母语教育学程、现代的语文教学模式、外国建设性后现代主

义的教学范式与语文阅读教学、写作教学、口语交际教学、综合性学习、选修模块教学、研究性学习等内容“零距离”结合,为今天和未来的语文教师展示了一个风格迥异、精彩纷呈的语文教学策略系统。

三是关于“争鸣之音”的建构,可以帮助学习者不受一家之言的桎梏,在不同理念不同设计的碰撞中拓展教育眼光,涵养探究习惯,实现自我超越。

四是呈现了一个鲜活而适用的“案例研讨系统”,这些教学案例选自课程改革一线的探索者的语文课堂,有助于学习者从理论与实践相结合的角度开展学习,反思自我,获得收益。

本书由五个单元组成,教学设计指导与实践研讨是主旋律。单元一是中国语文课程理论的发展;单元二是语文教学设计与实践的发展;单元三是义务教育阶段的语文教学设计;单元四是普通高中阶段的语文教学设计;单元五是语文课程与教学评价的设计策略。

本书的结构形式方面有几个突出特点:

一是为了突出问题探究能力的培养。本书将每个专题设计为一个完整的学习活动,分别由“学习目标—知识链接—争鸣之音—案例研讨—资源拓展—专业反思”六个环节组成。课堂教学呈现的方式是跌宕起伏的学习活动,有利于激活学习者研究语文教学的情感波澜,促进学习者教学智慧的发展。尤其是本书强化了对学习者将来作为语文教师的学习主导作用,如强调的是师生对话活动中的“阅读教学”和“写作教学”的设计,而不是淡化教师主体作用的“阅读”和“写作”的解析。这种结构形式的设计,旨在改变目前的教师教育课堂平面地解释语文课程标准对教学的要求,弱化学习者开展探究活动的倾向。

二是为了突出审美实践能力的培养。本书的每个单元、每个专题的开篇均以中国古典文化的经典语段引入,每个案例的学习活动均以古诗名句命名,并且在“专业反思”中设计了一个结合本专题内容照应前面的经典语段和古诗名句的审美体验活动,通过强化审美教育的言语实践形式,使学习过程具有浓厚的国学教育特色。本书这样设计的意图,旨在改变目前语文教学远离审美活动的现象,使学习者不满足于纯客观的机械式模写,不愿意停留在平面的自然的再现过程,而是渲染直觉的生活,传达生命的跃动,启迪人格的智慧,展示自我的魅力。从而使审美教育回归教师教育课堂,使教师和学生从中体验到审美教育带给自身的快乐和享受,达到培养学生学习语文兴趣、强化教师语文专业信仰的作用。

三是为了突出言语实践能力的培养。无论是对语文课程发展历程、语文教学理论、语文教学范式的研究,还是对阅读教学、写作教学、口语交际教学、综合性学习、研究性学习、选修模块教学的设计,始终以培养言语实践能力为主要任务,尤其是强调思维引领和情感渗透下的言语实践过程的设计,因为今天或者未来的语文教师的专业水平都是通过自身的言语能力而得以发挥的。

进入 21 世纪,快速发展的信息技术,网络技术已经深入影响着教育教学方式和手段。本教材作为与“教师教育国家级精品资源共享课”相关联的学习资源,其内容、形式等也应该与网络学习形式相适应。为了适应网络在线学习的互动方式和评价要求,又要突出语文课程的言语实践性、思维探究性、审美体验性特点,尽可能使二者达到相辅相成的效果。采用以“掌握应用”“问题探究”“审美实践”为主要测评活动,每个专题的学习时间为 90 分钟。“掌握应用”主要是对基本理论概念的理解和复述,旨在强调学习理论对养成高品位教学习惯的引领作用;“知识链接”是这一活动的主要内容,“争鸣之音”则起一种辅助作用;明确学习目标,掌握基本知识和设计策略,在“专业反思”中强化理解是主要学习活动,学习时间约为 30 分钟。“问题探究”主要是针对不同内容的教学设计和教学案例的研讨与评点,旨在提高学习者参与教学设计和评价课堂教学的能力;“案例研讨”是主要学习内容,“资源拓展”则起一种开拓知识视野的作用;体现师生互动、合作学习、分享经验的系列活动是主要学习方式,在“专业反思”中强化学习成就感和探究乐趣的表达,是有效性学习的体现,开展这些活动需要 45 分钟。“审美实践”主要是通过引用的经典语段、诗词名句与专题内容之间的联系,用书面表达的形式,展示学习者的认知水平和审美体验,旨在引领审美教育回归语文教学研究和语文教学实践领域;学习活动需要 10 分钟。另外,专题学习还有 5 分钟的机动时间。本课程的教学设计既体现了“中学语文课程与教学设计”课程学习的特点,也为即将走上语文教师岗位的学习者提供了历练专业能力和专业情感的实践方式。如果能够把理解、探究和践行有机地融为一体,便可以有效地达成各项学习目标,促进学习者的专业知识、专业能力、教学智慧和专业信仰的全面发展。

目 录

单元一	中国语文课程理论的发展	01-54
	专题一 中国语文课程的发展历程	04
	专题二 语文课程标准的理论体系	21
	专题三 语文课程编制的基本要求	30
	专题四 语文校本课程的开发与实施	44
单元二	语文教学设计与实践的发展	55-116
	专题一 语文教学设计的核心理念	58
	专题二 古代经典语文教学学程对我们的启示	69
	专题三 外国教学模式对语文教学的影响	80
	专题四 新时期语文教改经验模式的传播	90
	专题五 21 世纪语文教学范式的转型	103
单元三	义务教育阶段的语文教学设计与实践	117-184
	专题一 义务教育阶段的语文教学建议	120
	专题二 初中语文知识教学的设计与实践	132
	专题三 阅读教学的设计与实践	145
	专题四 写作教学的设计与实践	155
	专题五 口语交际教学的设计与实践	164
	专题六 语文综合性学习的设计与实践	175
单元四	普通高中阶段的语文教学设计与实践	185-266
	专题一 普通高中阶段的语文教学建议	188
	专题二 高中语文知识教学的设计与实践	202
	专题三 必修课阅读与鉴赏的教学设计与实践	214

专题四	必修课表达与交流的教学设计与实践	232
专题五	高中语文选修模块的教学设计	244
专题六	语文研究性学习的设计	254
单元五	语文课程与教学评价的设计策略	267-322
专题一	语文课程与教学评价的设计理论与策略	270
专题二	促进学生发展的教学评价设计	283
专题三	促进教师发展的评价系统设计	299
专题四	语文教学评价的有效性和创造性	310
参考文献		323-327
后 记		329

单元一

中国语文 课程理论的发展

文心雕龍卷之六

神思第二十六

梁通事舍人東莞劉勰彥和著

古人云形在江海之上心存魏闕之下神思之謂也文之思也其神遠矣故寂然凝慮思接千載悄焉動容視通萬里吟詠之間吐納珠玉之聲有睫之前卷舒風雲之色其思理之致乎故思理為妙神與物游神若留臆而志氣統其關鍵物沿耳目而辭令管其樞機

斥為難余竊謂梁陳以下不必

旁及但於是編朝夕把玩亦足

以快心神而給筆札矣諺曰登

山登華觀水觀海謂是乎謂是

萬曆十年歲次壬午夏李

賜進士第文林郎知魏縣事東萊

原一飛謹序

刘勰《文心雕龙》说：“生也有涯，无涯惟智。逐物实难，凭性良易。傲岸泉石，咀嚼文义。文果载心，余心有寄。”^①意思是人的生命是有限的，而知识是无限的。如果以有限的生命去逐一地把握各种事物是很困难的，可是凭借自己的性情去感悟事物的真谛确实是有可能的。还是让我们以惊涛拍岸、清泉流石般的自然之心，慢慢地去咀嚼语言的意义，如果文字之间流淌的是经得起品评的情理，一片苦心就有所寄托了。中国语文课程理论的长河源远流长，伟大的思想家、教育家、文学家、语言学家有如银河之星难以计数，要在有限的文字内呈现其全貌是很困难的。假如我们借助虔诚的专业信仰、自然的感悟方式和批判的建构行为，能够为语文学习者、语文工作者奉献一种启迪、一种快乐就可以了。

单元目标

- 认识中国语文课程的发展历程与阶段特点
- 解读语文课程标准的理论体系
- 明确语文课程编制的基本要求
- 掌握语文校本课程开发的一般程序和基本原则

^① [梁]刘勰.文心雕龙[M].周振甫,选译.北京:中华书局,1980:14.

“课程”一词在我国始见于唐代，孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》的“奕奕寝庙，君子作之”一句注疏说：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”这里的“课程”有职责、过程的意思。南宋的朱熹在《论学》中有“宽着期限，紧着课程”“小立课程，大作工夫”的阐述，这里的课程含有学习的范围、时间、进程等教学研究领域的意思。教育理论界关于课程的说法有三种：学科中心课程观认为，课程是知识；儿童中心课程观认为，课程是经验；人与社会和谐发展课程观认为，课程是实践活动。

学习目标

- 用自己的语言说出中国语文课程发展历程的关键词
- 解释伦理性教育、知识性教育、对话性教育的含义
- 撰写学习日志，发表你对语文学科与语文课程的含义的新认识

知识链接

一、伦理性教育：20世纪前的古代“诗教”与“文教”

中国古代的母语教育没有“语文”的说法，但有“诗教”“文教”之说，其含义与现代语文教育基本相近。“诗教”一词出自《礼记·经解》。孔子曰：“入其国，其教可知也。其为人也温柔敦厚，《诗》教也。”《诗》即《诗经》，“诗教”即语文教育，意思是说一个地方的民风如果表现出温柔敦厚的现象，是诗教涵养的结果。“文教”一词出自《尚书·禹贡》，“三百里揆文教”。“文教”即文化教育，是说礼乐文化能够移风易俗，如果一个地方实施文教，可以使方圆三百里养成文明的习俗。所以，我们这里用“诗教”和“文教”分别指古代不同阶段的母语教育活动，“诗教”和“文教”突出的特点就是“伦理性教育”，即人自身的存在教育。

（一）“诗教”课程的性质、特征与教育功能

1. “诗教”课程的性质

从先秦百家争鸣到唐宋“古文运动”前这一阶段的母语教育活动，可以称之为诗教课程。诗教课程是以孔孟儒学的育人标准，以《诗》的审美趣味，净化美化学习者的品德情操与历练涵养学习者的言语行为的母语教育实践过程。诗教的终极目标是培养“自强不息”“厚德载物”“文质彬彬”的君子；它的逻辑起点是学习者通过学《诗》以陶冶情操并不断提升言语能力。以和谐为中心，在自求、自省、自克、自成中涵养美丽人生，是诗教课程核心理念。

孔子是最早确立诗教性质的人，他说：“《诗》三百，一言以蔽之，曰：思无邪。”（《论语·为政》）思无邪，是心灵净化美化的一种至境；温柔敦厚，则是个体情感行为表现出来的一种倾向水平。《乐记》中说：“故听其《雅》《颂》之声，志意得广焉；执其干戚（盾牌、斧子），习其俯仰屈伸，容貌得庄焉；行其缀兆（舞蹈队列），要其节奏，行列得正焉，进退得齐焉。故乐者，天地之命，中和之纪，人情之所不能免也。”在这段精彩的描写中，诗、舞、乐三者浑然一体，中和有节，这是对诗教标准形象准确的展现。所以说，思无邪就是和谐自然，温柔敦厚就是个体的社会情操、心理情绪与行为方式的“中和之美”。孔子十分推崇学诗，并且认为学诗的最终目的是涵养德行以实施仁政。他说：“诵诗三百，授之以政，不达；使于四方，不能专对。虽多，亦奚以为？”（《论语·子路》）他认为，如果一个人熟读了诗三百，交给他政治任务，却办不通；叫他出使别国，却又不能独立地谈判应对。这样，读得多又有什么用处呢？可见，儒家推崇诗教的宗旨是

为了净化美化人的心灵，并使人获得一定的能力，为全面实行仁政做准备。

孟子和荀子等是诗教的积极实践者。孟子说：“故说诗者，不以文害辞，不以辞害志。以意逆志，是为得之。”（《孟子·万章上》）他认为，讲诗不能拘泥于文字而误解诗句，不能因诗句而妨害对作者本意的理解，应该用自己的体会去推测作者的用意，这样才能得到诗的本旨。荀子说：“圣人也者，道之管也，天下之道管是矣，百王之道一是矣。故《诗》《书》《礼》《乐》之归是矣。《诗》言是，其志也。《书》言是，其事也。《礼》言是，其行也。《春秋》言是，其微也。”（《荀子·儒效篇》）他认为，圣人就是“道”的总汇，天下“道”的总汇就在这里，历代君王的“道”也都在这里。所以，《诗》《书》《礼》《乐》的“道”都归集在这里。荀子说《诗》只言圣人之志，不但提高了《诗》的地位，而且突出了诗教的权威意义。荀子在《诗》学方面有很大的影响，是汉人六学的开山祖师，四家《诗》除《齐诗》外都有他的传授。由于孟子、荀子等大家的讲诗，也由于当时“或引诗以证事，或引事以明诗”已成为一种儒雅风尚，所以，《诗》因人们的讽诵而流传很广。《汉书·艺文志》云：“凡三百五篇，遭秦而全者，以其讽诵，不独在竹帛故也。”

2. “诗教”课程的特征：言志、缘情、美言

言志即表达道德志向，缘情即抒发个人情感，美言即美化语言形式。《尚书·尧典》说：“诗言志，歌永言，声依永，律和声；八音克谐，无相夺伦，神人以和。”郑玄注释说：“诗所以言人之志意也。永，长也，歌又所以长言诗之意。声之曲折，又长言而为之。声中律乃为和。”“诗言志”“中和为美”便成了儒家学派涵养人格的美学标准。《左传》说：“志有之：‘言以足志，文以足言。’不言，谁知其志？言之无文，行而不远。”这里强调了志与言之间的关系，已注意到优美的语言对于诗的重要作用。西晋陆机在其《文赋》中提出了“诗缘情而绮靡”的观点，从而在“诗言志”的基础上，从情感与语言两个方面，揭示了诗教的本质特征。《文赋》还说：“伫中区以玄览，颐情志于典坟。”是说学习者在写作前的准备阶段，长久地伫立于天地间深刻观察，在古代典籍中使意志与情感潜移默化。这里“情志”并举，把学习者的心灵情感与古代典籍融为一体，显示出了它的创新意义。诗教由强调道德文章，发展为强调情感文章与语言文章，把人的主体地位突出了，把诗的抒情性、文采性和道德性相提并论了。从此，诗教发展成了完美的诗教，片面的伦理说教相对地被淡化了，而诗的抒情性及其语言的优美性与“诗言志”一起成了诗教的特征。言志、缘情、美言这些诗教特征的发展与完善，对我国文学的繁荣发展，对传统母语教育的发展，对民族人格的健全发展，均产生了深远的影响。

3. “诗教”课程的实践过程与教育功能：兴、观、群、怨

孔子说：“诗可以兴，可以观，可以群，可以怨。”（《论语·阳货》）孔子提

出的“兴、观、群、怨”说，不但指出了学诗用诗的过程，同时明确了诗教课程的功能。这一学说对后世的母语教育产生了极大的影响。

“兴”即赋、比、兴，指诗的表现手法。南宋朱熹说：“赋则直陈其事，比则取物为比，兴者托物兴辞。”（《楚辞集注·离骚序》）赋、比、兴作为诗的表现手法，或直接叙事、抒发胸臆，或托物言志、比喻象征，或言它引类、启发铺排。作为诗教的功能，目的是通过一种情境培养联想力、提高表现力。

“观”即指通过学诗、采诗以提高观察力和认识能力。古代从《论语》开始，著述引诗是极普遍的现象。引诗涉及的范围很广泛，“上推天人性理”“下究万物情状”，以至“古今得失之林”，几乎包罗万象。古籍中经常引诗来讲述历史、明确制度、记录风俗、议论学养、点评政治，可见诗的影响之广。所以，学诗可以提高认识力，加深对社会方方面面的了解。

“群”即指通过学诗、用诗以锻炼合群性，涵养与上下左右和睦相处的能力。孟子说：“一乡之善士斯友一乡之善士，一国之善士斯友一国之善士，天下之善士斯友天下之善士。以友天下之善士为未足，又尚（上）论古之人，颂其诗，读其书，不知其人可乎？是以论其世也。是尚友也。”（《孟子·万章下》）这是说一个人不但要和天下的优秀人物交朋友，还要通过诵诗读书和古人交朋友。随着时代的发展，诗教的内容由《诗经》而推广为所有的诗歌，“群”的含义也随之发生变化。

“怨”即指借诗以表达讽刺的方法。诗教所指的“怨”，是为了突出“诗依违讽谏，不指切事情”的作用，意在引导人们哀怨要适中。诗可以怨，就是说表达的哀乐之情要适中，表达的方式也要适中，目的是通过学诗来涵养与人交际的能力、态度与方法。

从现代教育的角度看，“兴”指的是创设情境，它是双向的，既指学习者通过《诗》的表现手法，创设适合于自己表情达意的情境，又指学习者通过《诗》的表现手法进入文本的情境，寻找与诗情共鸣的途径。“观”指的是观察体认，也是双向的，既要求学习者借《诗》的形式去表现生活，反映社会，也要求学习者通过学《诗》去意会文本的主旨，体认观察事物的方式。“群”指的是群体交流。孔子认为学《诗》的目的是为了“授之以政”“使于四方”，所以必须在各种各样的群体场合借《诗》对话，借《诗》交流，历练涵养学习者从政的能力。“怨”指的是得体表达，即通过学《诗》以获取得体的表情达意的能力与方式。可以看出，“兴—观—群—怨”揭示了诗教的基本过程：创设情境—观察体认—群体交流—得体表达。这一学习过程在今天看来仍然具有十分重要的教育教学价值。因为学习过程是实现教育功能的前提，有了这样的诗教过程，自然就会实现“兴、观、群、怨”的诗教功能。