

国际

母语教育

经典译丛

刘正伟 主编

Envisioning Literature:

Literary Understanding

and

Literature Instruction

文学想象： 文学理解与教学

朱迪思·朗格 (Judith A. Langer) 著 樊亚琪 译 王晓英 审校

文学是一门学科，与数学、科学同等重要。它不仅有需要学习的内容，也有内在的推理方式。它涉及一种思考与解决问题的方式，既有利于文学理解，又有利于学术学习与日常生活。文学推理既是创造性的，也是想象性的。谁能预料，在今天看来不可思议的想法不会变成明天的现实呢？



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

“十三五”国家重点图书出版规划项目

上海文化发展基金会资助项目

Envisioning Literature:

Literary Understanding

and

Literature Instruction

文学想象： 文学理解与教学

朱迪思·朗格 (Judith A. Langer) 著 樊亚琪 译 王晓英 审校



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

文学想象:文学理解与教学 / (美)朗格著;樊亚琪译 —上海:上

海教育出版社,2015.12

(国际母语教育经典译丛/刘正伟主编)

ISBN 978-7-5444-6681-3

I. ①文… II. ①朗…②樊… III. ①英语—文学语言—语言学—

教学研究—中小学 IV. ①G633.412

中国版本图书馆CIP数据核字(2015)第307716号

Judith A. Langer

Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction

Published by Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York,
NY 10027

Copyright©2011 by Teachers College, Columbia University

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or trans-
mitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including pho-
tocopy, or any information storage and retrieval system, without permis-
sion from the publisher.

First published by Teachers College Press, Teachers College, Columbia
University, New York, New York USA. All Rights Reserved.

本书中文简体字翻译版由上海教育出版社出版,限在中国大陆销售,未经
出版社预先书面许可,不得以任何方式复制或发行本书的任何部分。

上海市版权局著作权合同登记号 图字 09-2014-778 号

刘正伟 主编

国际母语教育经典译丛

文学想象

——文学理解与教学

[美]朱迪思·朗格 著

樊亚琪 译

王晓英 审校

出 版 上海世纪出版股份有限公司

上 海 教 育 出 版 社

易文网 www.ewen.co

地 址 上海市永福路123号

邮 编 200031

发 行 上海世纪出版股份有限公司发行中心

印 刷 启东市人民印刷有限公司

开 本 700×1000 1/16 印张 12.75

版 次 2015年12月第1版

印 次 2015年12月第1次印刷

书 号 ISBN 978-7-5444-6681-3/G·5507

定 价 38.00元

(如发现质量问题,读者可向工厂调换)

国 际
母 语 教 育
经 典 译 丛

刘正伟 主编

编 委 会

主 编

刘正伟 浙江大学

编 委

王荣生 上海师范大学

郑国民 北京师范大学

何 勇 上海教育出版社

朱迪思·朗格 Judith A. Langer 美国纽约州立大学阿尔巴尼分校

莎拉·弗里德曼 Sarah Freedman 美国加州大学伯克利分校

马乔里·西格尔 Marjorie Siegel 美国哥伦比亚大学

约翰·严德尔 John Yandell 英国伦敦大学

维贝克·哈特玛 Vibeke Hetmar 丹麦奥胡斯大学

足立悦男 日本国立岛根大学

陈之权 新加坡南洋理工大学

祝新华 香港理工大学

在千言万语开场之前：
谨将此书献给我的母亲，
是您领我踏进了文学世界的大门。

文学经典、国家标准与国际语言文学教育

浙江大学教育学院 刘正伟

—

在现代语言文学经历了“几个世纪的绽放”之后,以及科学与理性的推动,西方语文教育进入了现代人文主义时代,形成了现代性传统。它与“自由主义个人价值紧密相关”,强调创造性和想象力,在课程内容上渗透着浓厚的资产阶级意识形态,体现了资产阶级的审美价值和趣味。在现代性传统中,从课程形态及构成上看,古典课程具有相当价值并占据相当位置,比如,希腊语、拉丁文,希腊、罗马时期的文学作品被看作心智训练,思想、语言上的启蒙,以及对历史文明的想象,从而对古代文化怀有一种深深的敬意,也是塑造个性的重要内容。恰如葛兰西所指出:“学生学习拉丁文和希腊文并不是要用它们来讲希腊话,成为侍者、口译员或商业信函书写员。他们学习这些首先是为了了解希腊和罗马文明——我们现代文明的必要前提,换句话说,他们学习这些是为了成为他们自己,并且有意识地了解自我。”^①而本国现代语文在课程上则占据了绝对的位置。在现代语文的兴起中,如果说早期的本国语文教学还局限在作为教学工具及手段的话,那么之后则成为学校教育的一门重要课程,并被看作塑造一个民族精神的力量及民族性格的利器。雅斯贝斯曾描述了西方语文教育这一现代性传统的形成及其发生的变化:“它在颠覆封建经典之后,以普通民众的生活为指向,在精神生活上以具体的实用及当下的需求为目标,在课程编制上,选择绝大多数学生都能普遍接受的知识及通俗简明的形式。过去课堂

① [意]安东尼奥·葛兰西·狱中札记[M].曹雷雨等,译.郑州:河南大学出版社,2014:44.

上那些需要精心研读的可以享受终生的经典著作被一些不断更新多样化的经典课文取代。”

实际上,伴随现代性传统的形成,语文教育内容也逐渐形成了以现代欧美重要作家的经典文本为中心的结构,特别是集中在但丁、乔叟、塞万提斯、蒙田、莎士比亚、歌德、华兹华斯、狄更斯、托尔斯泰、乔伊斯和马塞尔·普鲁斯特等26位有代表性的欧美作家身上。^① 现代人文主义认为,“对所有学生来说,最理想的教育是以普遍真理和人类长期的困惑为中心,以发展人们对自己最好生活方式的理解为目的”^②。就语文教育而言,是为了使学生掌握对富有独创性和想象力的语言文学作品的理解与鉴赏能力,获得“审美质量的判断标准”,总之,就是用资产阶级文明及其精神财富把个人武装起来。当然,就人的发展而言,这种由古典课程和本国语文所构成的现代语文教育对于儿童思维发展具有重要价值。怀特海曾经指出,在儿童发展的某一时期,会出现一个所谓“呆滞思想”时期。“这种思想仅为大脑所接受却不加以利用,或不进行检验,或没有与其他新颖的思想有机地融为一体。”事实上,人在发展过程中,常因为这种“呆滞思想”的迂腐而墨守成规。^③ 而现代语文教育的重要价值不仅可以让孩子尽早地摆脱“呆滞思想”时期,而且可以培养儿童面向社会的批判精神和语言文学的鉴赏力和创造力。对于由古典课程和本国现代语文构成的现代性传统的语文教育,怀特海曾精辟地指出:“古典语言教学和现代语文教育显示了表达两种主要的现代精神的不同方式,显示了源于古代地中海文明的不同的进程。这是文学修养必不可少的三角,它本身包含着生动鲜明的对比,包含现在、过去。”^④

在20世纪中叶之前,进行语言文学经典教育几乎构成了现代语文教育的全部内容。在此基础上,人们还提出了判断与衡量经典文本的六个标准:“(1)密度(thickness),指每一句话都含有一个观点——整部作品充满了大量的思想和情感;同时,这些思想和情感可以给予我们思考周围世界和我们自己的新方式;(2)适应性(adaptability),指我们关于他人很久以前的情境的知识

① [加]英格丽德·约翰斯顿.重构语文世界[M].郭洋生等,译.北京:教育科学出版社,2007:62.

② [美]帕梅拉·博洛廷·约瑟夫等.课程文化[M].余强,译.杭州:浙江教育出版社,2008:59.

③ [英]怀特海.教育的目的[M].徐汝舟,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2002:2.

④ [英]怀特海.教育的目的[M].徐汝舟,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2002:117.

必须有助于我们理解当前的境遇或存在;(3)持久性(endurance),指作品已经受住了长期的、深入的批评;(4)创新性,指它是开创性的、预见未来的作品,或具有划时代影响的作品;(5)艺术性(artisty),指作品在形式上非常优美或明白易懂;(6)教育学价值(pedagogic),指投资于学习的时间能够带来丰厚的回报。”^①同时,经典文本也形成了西方社会所喜爱的母题,比如迎合航行文化而形成的诸如进步、追求知识、作为自由迁徙的自由、作为奥德修斯式事业的自我认识、作为有待到达的目的地(通常是直而窄)的灵魂拯救,等等。在语文教育现代性传统形成以后,经典教育,特别是经典文学教育就占据了语文课程的重要位置。怀特海说:“文学之所以存在,只是为了表达和扩展构成我们生活的那个想象的世界,表达和扩展我们内心的王国。”^②英国文学界声称:“传授和保护英国文学的经典是我们的职责,因为这正是问题的要旨。”^③

如果说文艺复兴乃至以后一段时期人们在讨论语文及人文教育的价值与内涵时,主要指向通过系统的语言文学训练达到个性的自由发展,那么,19世纪以后,语言文学教育不仅被特指为系统的文学课程的训练和学习,而且与民族、国家紧密地联系在一起,并以此为标准,在民族国家的框架内叙述。英国文化学者雷蒙·威廉斯曾经指出:“一个国家‘拥有’一种文学这种意涵标示出一个重要的社会、文化发展,也许也标示出一个重要的政治发展。”^④英国在国际上较早地成立英国标准协会(British Standards Institution)。通过实施“标准英文”,探讨培养和提高整个民族国家的语文能力。雷蒙·威廉斯考察认为,国家制订的标准,不仅指观念、行为,以及与价值的关系,而且指符合当时的规范与受到教育机构的广泛支持。所谓“标准英文”,指作为培养和提高整个民族及国家的语文能力的一种规范与水平。作为一种具有权威性的正确语言,“标准英文”提出的目的是为了纠正以英语为母语所使用的“不正确”的英文。这一概念提出以后,就受到教育界的广泛支持。在此基础上,现代语文教育就开始了通过建立一些能力指标对课程及实施进行描述和建构活动。换句话说,人们不仅开始思考如何设定标准,而且开始探索与建构语文教学标准的

① [美]帕梅拉·博洛廷·约瑟夫等:课程文化[M].余强,译.杭州:浙江教育出版社,2008:69.

② [英]怀特海:教育的目的[M].徐汝舟,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2002:100.

③ [英]贝尔塞等:重解伟大的传统[M].黄伟等,译.北京:社会科学文献出版社,1999:127.

④ [英]雷蒙·威廉斯:关键词:文化与社会的词汇[M].刘建基,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2005:271.

“质”的概念及其实验的途径。可以说,“标准英文”的提出,不仅指语文能力培养所需要达到的一种目标与水平,而且意味着教师对此保持一种责任感,同时还指在教学体系的研究上有一个更为细致的能力刻画与分析体系。语文能力被看作国民建构的身份及发展的最重要的意涵。因此,培养和提高学生良好的语文能力,造就国民具有广泛的阶级、文化、政治价值成为语文教育的主要任务。尽管“标准英文”提出以后,关于语文教学是否有标准,教学是否应该被标准化和如何维持标准还有争论,但制订语文学科课程标准并进而探讨相应的语文教学改革悄然而起。用雷蒙·威廉斯的话说,语文教育开始进入了“一个标准被设计规划出来”的时代。^①

二

如果说这一“伟大传统”形成于资本主义发展的上升时期,体现了资产阶级精英主义教育的追求倾向,可以概括为现代主义,那么,1914年第一次世界大战之后,资本主义意识形态发生了重要变化,特别是20世纪50、60年代以后,进入了所谓晚期资本主义发展时期,西方主要发达资本主义国家由工业社会向后工业社会过渡,“大量的生产指向了消费,闲暇和服务,同时符号商品、影像、信息等的生产也得到急速的增长”^②。现代人文主义教育的理性传统逐渐解体,后现代主义构成了整个时代的精神特征。一方面,消费主义观念盛行,休闲、时尚成为生活的重要话语;另一方面,影像文化、媒体文化、网络文化等大众文化兴起,特别是电视文化在社会生活中占据越来越重要的位置,伴随而来的是后现代“无深度”的消费文化主导着社会文化的潮流。在此形势之下,语文教育的现代性传统开始解构,一场语文教育的重建运动在世界范围内悄然而起。

“文化正是消费社会自身的要素,没有任何社会像消费社会这样,有过如此充足的记号与影像。”^③如果说现代性语文教育目标是培养和造就个性自由发展的人,这一目标反映了资产阶级理性主义的教育理想,那么随着社会文化

① [英]雷蒙·威廉斯.关键词:文化与社会的词汇[M].刘建基,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2005:459.

② [英]迈克·费瑟斯通.消费文化与后现代主义[M].刘精明,译.南京:译林出版社,2000:31.

③ [英]迈克·费瑟斯通.消费文化与后现代主义[M].刘精明,译.南京:译林出版社,2000:77.

的变迁,意识形态的变化,特别是后现代社会的到来,人们在扑面而来的大众文化的狂波巨澜面前,一方面对现代人文主义教育崇尚个性自由的价值与传统仍然持肯定的态度,认为人的发展与人的天性、品格及理性的培养始终联系在一起;另一方面,在实用主义哲学盛极一时的西方社会,特别是在崇尚价值与文化多元的当代,批判主流价值,解构一切,任意挥霍直觉、感情和自我,呼唤构筑一种自我表现的生活方式愈来愈被社会大众所认同和接受,强调自我表现,构成了社会文化的核心价值。所谓在消费社会,“每个个人都能成为一个人物”^①。“每个人都有自我提高、自我表达的权利!努力去享受体验并加以表达。”^②在大众文化的历史潮流中,人们为了卷入这一潮流及参与文化的再生产与消费,积极张扬自我,体现在教育上,首先即强调培养批判性文化素养教育,主张培养多元文化价值,以及自我表现的人格及生活方式。更有甚者,因为过分强调个性自由及自我表现,甚至声称要“发展自恋和自私的人格类型”^③。很显然,在消费社会这样一个后现代状态之下,解构理性主义的教育传统,重构语文教育蕴含着历史的必然性,然而,后现代主义在重构语文教育的同时也把现代人文主义教育的合理性,比如,通过“理性、道德和精神力量”,培养个性自由发展的人,以及重视人的“心智、心灵和精神”的教育统统削弱及解构,又陷入了矫枉过正的误区。正是在这个意义上,人们指责后现代主义摧毁了现代人文主义教育的精神理想,变得“没有尊严,没有人文理想,没有培育和提高,有的只是对有差异的‘他者’的平等权利”。

詹明信认为,后现代主义有两个基本特征:现实向影像的转化和时间碎化为一系列永恒的当下片断。^④从课程内容上看,与消费文化相关的媒体文化在语文教育上占据越来越重要的位置,大众文化,特别是影像文本进入了语文课程,并被确立为其中重要的目标和内容。同时,现代语文教育中的经典概念发生了重要变化:经典不再是一个封闭的概念,而是一个开放的、动态的概念。开放性、多元化既是经典解构的重要原因,又构成了新的经典价值意蕴。从20世纪60年代起,英国、法国、德国等国家先后将掌握媒体交际技能及技术,利

① [英] 迈克·费瑟斯通. 消费文化与后现代主义[M]. 刘精明, 译. 南京: 译林出版社, 2000: 124.

② [英] 迈克·费瑟斯通. 消费文化与后现代主义[M]. 刘精明, 译. 南京: 译林出版社, 2000: 126.

③ [英] 迈克·费瑟斯通. 消费文化与后现代主义[M]. 刘精明, 译. 南京: 译林出版社, 2000: 163.

④ [英] 迈克·费瑟斯通. 消费文化与后现代主义[M]. 刘精明, 译. 南京: 译林出版社, 2000: 83.

用媒体进行交际活动列为语文课程的一项重要目标与内容。20世纪70年代,法国在有关初中教育改革文献中明确提出把图像教育列为基础教育课程改革的重要目标,并且指出,图像教育的目的不仅在于培养学生媒体社会交际能力及文化适应能力,还有使学生获得媒体文化的娱乐与消费能力,简言之,让学生学会再生产与消费影像文化的能力。

经典的解构,除了表现在内容结构上发生了重要的变化、由封闭走向开放以外,还表现在传统的经典文本被置于重新审视的状态。经典不再具有永恒的价值和超越的意义,而是在两种状态下被赋予了价值和意义:一种是在“回归历史”的状态下,即人们更多地从经典产生的特定时代和历史时期确定其价值及意义;另一种则是从当下状态去寻找经典文本的意义和价值。在后一种状态下,经典常被当作总体文化研究的一种特定话语。以莎士比亚为例,英国文学批评家指出,对莎士比亚经典文本的解读应该在历史范围之内进行研究,而不是把它视为一个“民族文学的偶像”。因为作为特定时代意识形态的反映,经典文本是认识那个时代的思想与价值的重要窗口与途径。“只有在历史中才能发现自身,理解当前所处的状况。”另一方面,历史文本与当代生活之间始终存在着一种张力。经典教育绝不是一个被动的现象,人们必须从经典文本中寻求其当代价值与意义。用后现代主义的话语说,“每一个人都必须和关于冲突、胜利及希望的文化叙事建立起个人联系,才能真正地获得文化知识,也就是说,人们的学习不只是从他们的文化故事中接受价值,而是通过发现这些故事、教训、戏剧和自己之间的个人联系来学习价值”^①。如果说前者是将经典文本置于与文学传统不同的关系背景中,“在成为历史上的文学文本的过程中”,学习知识和获取历史的智慧与经验,那么,后者则是在当代的视域内再生产与制造具有“伟大传统”的文本。^②换句话说,重构经典不是在传统范畴内对经典文本的意识形态及美学价值进行再解读和发掘,而是在后现代视域与话语中,是在政治学、文化学、社会学及后殖民文学的范畴内对其解构。在后现代主义视域中,以欧洲为中心的理性主义教育传统本身就意味着一种霸权、一种压制。半个世纪以来,随着西方社会的变迁,特别是主流社会意识形态的

① [美]帕梅拉·博洛廷·约瑟夫等.课程文化[M].余强,译.杭州:浙江教育出版社,2008:60.

② [英]贝尔塞等.重解伟大的传统[M].黄伟等,译.北京:社会科学文献出版社,1999:138.

解构,社会上的每一族群与文化都具有不可剥夺的权利与独特价值。简言之,所有的文化都是平等的,一切皆有价值,因此,资本主义发达国家在解构经典文本、重构语文课程体系时,在对传统文本进行解构的同时,也发掘和建构关于自身文化文本的经典与课程。如果说过去经典文本所阐释的资产阶级文化“姓白(人),为男性,属中产阶级”,那么,后现代主义对经典文本的追问及解构则更多地着眼于妇女、种族、社会抗议、新教伦理和资本主义精神等视角。后现代主义在重构语文课程内容体系时,不仅拓展了维度,而且其内容更为深入和丰富。此外,它还积极倡导与探索与历史等人文学科结合,从而全面而透彻地理解经典的价值与意义。比如,人们在对经典文本的价值进行探讨时,关注的问题包括“人们是如何获得权力的?”“被解除权力时,人们会如何反应?”^①,等等。后现代主义在重构语文教育体系时,也受到了来自包括文学界等社会上的批评与责难。美国新批评理论就声称,语文教育特别是文学教育,应该强调从非政治的、客观的和审美的角度来解读文学作品,并寻找“跨越时空、对所有人都适用的普遍真理”^②。事实上,怎样才能既从审美角度阅读文本又从社会政治的角度讨论文本,以帮助学生解构文本的社会意识形态,并质询妄自尊大、以自我为中心的欧洲中心论,则是后现代主义重构语文教育时无法回避的一个重要课题。

过去,以欧洲为中心的理性主义传统一向被世界上许多学校拿来向所有文化背景的学生灌输与传授,并且“被当作高高在上的智慧源泉来教授的”,被作为“文明本身”、普遍的东西、“规则和典范”呈现,而有关本地自身文化及反映的文本或被忽略或遭受排挤。如前所述,自20世纪60年代开始,解构主义思潮席卷欧美,以种族主义、女权主义和性别主义为核心的文化批评理论开始解构传统文学经典理论,在上述理论基础上建构的政治、历史和文化批评对美国乃至国际中小学语言文学教育都产生了广泛的影响。在新的批评理论视野之下,传统的经典作品被重新检视,文化上的多元主义,如文本是否多样,种族、性别、性倾向、残疾等问题,不仅成为重建文学价值与意义的标准,而且成为一把新尺子衡量文本及课程的价值。总之,在后现代主义思潮的推动下,西

① [美]帕梅拉·博洛廷·约瑟夫等:课程文化[M].余强,译.杭州:浙江教育出版社,2008:70.

② [加]英格丽德·约翰斯顿:重构语文世界[M].郭洋生等,译.北京:教育科学出版社,2007:181.

方语文教育的重建,具体地说,在重新建构作为西方社会共同的文化遗产及“文化资本”的经典文本的同时,本民族的文化与边缘文化中有代表性的文本亦被正式接纳进来,从而形成了一种“双文化的课程模式”。“该模式同时承认主流文化和最有意义的少数民族文化,从而帮助学生在他们的两个世界里生活;这是一种互动的双文化模式,它同时展示主流文化和少数民族文化之间的相互影响。”^①美国学者指出,这种“双文化”语文课程的建构至少包含三种价值:一是拥有一个可用来批判性地审视占统治地位的信念和价值的立足点;二是可以获得一种对主导文化进行审视及根据真实和变化的社会条件改变自己的信念及行动;三是使学生获得一个在多元和互相联系的世界里生活的导航系统。总之,这一课程文化模式的价值在于,获得了来自主流世界和主流文化叙事以外的其他的智慧源泉。^②

后现代主义在重建语文教育时,重新诠释了语文教育的文化功能及价值。文学的文化批评学派主张,文学批评是一种为人生的批评,意在努力提升人存在的意义与价值;文学教育就是要养成人的一种道德与文化生活,其目的不仅仅是训练学生的文学与欣赏能力,增加自我修养,而且意味着发展个性,积极追求精神上的和谐与完善,致力于“灵魂伟大和个人的尊严”。因为文学“提供的是丰富的、形象的、情感的世界,或熏染读者的自我意识,或激发读者的道德想象,或启迪读者智性的活力,或使读者实现情感的宣泄与弥合”。“真正的文学是文明的核心,它会拓展我们的道德想象,引导我们获得智慧和自我认知,并且开阔对所继承的传统的理解。”之后,文学批评的文化理论成为影响欧美文学及文学教育广泛的一种理论与传统。它对中小学语言文学教育的直接影响是,要求通过文学文本的揣摩、体验、反思,实现自我完善,通过进入所谓文学的“文化”过程中受到压抑的人性的体验进入社会。特里宁指出,文学教育并非向学生全盘灌输教师的感悟,而是“优雅而有力”地让学生与文学作品之间保持一定距离,留出思索空间,让学生用自己的经验去解读。教师的作用是引领学生体验伟大作品的绝佳意蕴,“绝不推逼提拉,只是随时准备向你提示前面的陡坡和岩缝,以‘唤起读者的意识和回应’为目的”。

文学想象:

文学理解与
教学

① [美]帕梅拉·博洛廷·约瑟夫等.课程文化[M].余强,译.杭州:浙江教育出版社,2008:78.

② [美]帕梅拉·博洛廷·约瑟夫等.课程文化[M].余强,译.杭州:浙江教育出版社,2008:78.

后现代主义在重建语文教育内容体系的同时,也重构了课程实施中的师生关系。如果说在现代语文课程实施中,教师和学生之间的关系是教与学的关系,教师作为权威,始终处于居高临下的位置,那么,在后现代的课程与教学中,两者则是一种平等的对话关系。这种关系主要表现在课堂教学中,教师不再是“专家式读者”,取消了预先对文本设置的问题与答案,转向“导读”及“合作学习者”的身份,指导学生进行阅读,并在此过程中获得自我学习。^①不仅如此,教学过程中师生形成的对话及社会关系还体现在,它们又构成了语文能力的重要内涵。以读写能力为例,语文能力不仅包括掌握阅读的技能、技巧,以及运用概念能力,还“包括不受绝对权力主义结构约束的对话和社会关系”,从而“使人们批判地解读他们的个人和社会的世界,因而增强他们的力量,向组织其自身的观念与经验的神话与信念提出挑战”^②。实质上,后现代主义在重构语文教育中的师生关系时,先是对传统的知识论进行批判与质疑的。在后现代主义看来,传统的教师权威角色与传统的知识观有关。后现代主义认为,知识是流动的、个人的或可以质疑的,因此,传统的教师“权威角色”“专家式读者”身份以及与学生形成的授受的关系理应受到质疑和解构。罗伯特·扬概括指出:“从其最大可能也是影响最深远的角度来看,解构不仅涉及对普遍知识基础的批判,还特别涉及对西方知识基础的批判。把知识等同于‘西方思想的意义,当西方的边界正在退缩的时候,这个思想的命运就是去扩展其领域。’”^③后现代主义在面对来自不同文化背景的学生,强调为体现对不同文化的尊重,增进文化的多元化,重构语文课程内容时,除加入一部分“由美国有色人种作家、波多黎各作家或加拿大华人作家所写的文本”,“还需要帮助学生穿越文本中民族、阶级、性别和种族话语中的界限划分,这样他们才能创造出吉罗克斯所描述的‘现存权力结构中的新身份’”^④。其责任是,“找到方法,帮助学生‘解构对他者所作的种族主义的表述/歪曲。这类表述/歪曲广见于政治、

① [加]英格丽德·约翰斯顿.重构语文世界[M].郭洋生等,译.北京:教育科学出版社,2007:82.

② [美]亨利·A.吉鲁.教师作为知识分子——迈向批判教育学[M].朱红文,译.北京:教育科学出版社,2008:104.

③ [加]英格丽德·约翰斯顿.重构语文世界[M].郭洋生等,译.北京:教育科学出版社,2007:73.

④ [加]英格丽德·约翰斯顿.重构语文世界[M].郭洋生等,译.北京:教育科学出版社,2007:181.

社会和文化话语之中,这类话语又深深地刻印在文学文本、电影、音乐带、报刊、电视节目和电脑论坛之中,而学生恰恰试图通过这些东西认识他们的世界。”^①。

在后现代思潮的推动之下,许多发达资本主义国家开始重建中小学语文教育,努力推进国家语文水平及质量。许多发达国家都在全球化的语境下重新定位国家发展所需要的人才培养的规格,强调在科学技术日益发展的时代,在多元文化语境下培养掌握多种文本,具有批判创造能力和探究精神,承担伦理和道德责任的高品质的公民。以美国为代表,1996年、2010年美国教育界两次组织相关专业委员会制订国家标准,推进中小学语言文学教育的改革与发展。1996年《英语语言文学标准》指出,语文教学是一种积极的而非消极的语言使用与学习过程,在这个过程中,参与最重要。因而语文教学的主要任务是激发教学过程中教师和学生的创造性,发展学生的社会参与能力,以实现创造生活的目的。早在启动2010年的《共同核心州立标准》制订时,美国教育部就声称:“采用世界一流标准,使美国的课程适应21世纪的要求。”从新一轮课程标准的重新修订来看,美国及其他主要发达国家语言文学教学改革形成了一些重要的价值取向。

第一,指向了语文核心素养的培养,特别是批判性文化素养的教育。美国教育界认为,中小学语言文学教育的目的,并非仅仅确保所有的学生都能够有机会通过发展语言技能获得鼓励 and 关注,丰富个人的知识,实现生活的目标,更为重要的是,作为社会文化群体中一员,通过课程,实践批判与质疑官方知识,揭示知识的本质、知识的生产与传播及运作过程中意识形态及权力结构,从而获得一种批判与探究的立场,建构新的身份认同,充分参与社会生活。因而,美国两次课程标准的制订,都使课程内容更加丰富,充分体现了国家在公民培养上的新目标 and 新的要求。1996年《英语语言文学标准》提出的一个重要目标即是,学生广泛阅读各个时期不同体裁的文学作品,从不同角度来理解人类经验。2010年的《共同核心州立标准》提出,语文学习是阅读、写作、听说、视觉活动一起积极探索的综合性学习活动。语文学习要不断提高学生阅读和理解文学性文本和信息性文本的能力,尤其是批判性评价其阅读内容,培养学生对语言和语言学习的归属感,促进学生语文能力的成长和发展。

① [加]英格丽德·约翰斯顿.重构语文世界[M].郭洋生等,译.北京:教育科学出版社,2007:54.

第二,对语文能力概念的再定义。早在1996年,《英语语言文学标准》研制者就声称:“许多年之前,语文能力被定义为一种读或写某个人名字的狭隘能力,然而今天英语语言能力包括完成广泛地读、写及与每日生活密切相关的语言任务。”尤其是电子媒介与网络的发展,国家对公民全面参与社会和工作领域提出了更高的英语语言能力要求。这种要求不仅包括语言表达,还包括技术交流技能,确切地说,语言文学能力已扩展至听、说、读、写、看、视觉呈现六个方面,并特别强调了信息技术能力在创造和交流语文知识方面的作用。概括地说,媒体技能贯穿语文能力标准的始终:学生需要具备搜集、理解、评价、综合以及报告信息的能力,创造性研究或解决问题的能力……2010年问世的《共同核心州立标准》则提出了培养学生一般语文能力及读写应用能力。在K—12年级将其划分为K—5年级、6—12年级两段,具体描述英语语言文学读写能力和在历史、社会研究、科学与技术等学科语言读写应用能力及其指标体系:英语语言能力是《共同核心州立标准》描述的核心概念和工具。它既包含传统阅读能力,如概括文本能力、分析文本要素能力、恰当运用单词短语的能力、分析文本形式与内容关系的能力、分析人物形象的能力,鉴赏非书面形式(声音、影视、舞台等)作品的的能力、分析作品中的文化和历史知识的能力、信息筛选及提取能力。这些能力大致涵盖了学生文本阅读的全部要求,体现了21世纪新的读写环境所应具备的能力,特别是反映了信息技术环境下对英语能力的新要求。

第三,回归文本。文本的理解与掌握不仅是描述语文课程的一个基本工具,而且是衡量语文教育质量的重要标准。如果说1996年《英语语言文学标准》中的文本概念不仅指印刷文本,也包括口头语言、图片或图形和沟通交流技术所产生的电影、电视、广告等非印刷文本,以及视觉交流的语言(即媒介素养),那么,到2010年文本则成为一个内涵更为丰富的概念。文本不仅被明确地划分为文学性文本与信息性文本两类,而且包括了许多更为具体的次级概念,如文本的复杂度、文本的不同类型、文本的关键类型,等等。这些文本的次级概念具体描述了中小学各阶段英语语言能力及发展水平,同时也成为衡量语文质量的重要标志。

《共同核心州立标准》在K—5年级、6—12年级有关文学性文本和信息性文本中都提出了必须广泛和深入阅读高质量和具有挑战性的文学性文本和信