

中小学理解性教学指导丛书

中学语文理解性教学 设计原理与应用

陈明选 王聚元◆著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

全国教育科学“十一五”规划2009年度

国家一般课题《网络环境下中学理解性教学的实验研究》(课题批准号:BCA090078)研究成果

中小学理解性教学指导丛书

中学语文理解性教学 设计原理与应用

陈明选 王聚元◆著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

中学语文理解性教学设计原理与应用/陈明选, 王聚元著.
—北京: 北京师范大学出版社, 2014. 1
ISBN 978-7-303-17080-7

I. ①中… II. ①陈… III. ①中学语文课—教学设计
IV. ①G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 216609 号

营销中心电话 010-58802181 58805532
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com>
电子信箱 gaojiao@bnupg.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com
北京新街口外大街 19 号
邮政编码: 100875

印 刷: 北京中印联印务有限公司
经 销: 全国新华书店
开 本: 170 mm×240 mm
印 张: 16
字 数: 280 千字
版 次: 2014 年 1 月第 1 版
印 次: 2014 年 1 月第 1 次印刷
定 价: 29.00 元

策划编辑: 李 志	责任编辑: 李 志
美术编辑: 纪 潇	装帧设计: 纪 潇
责任印制: 陈 涛	责任校对: 李 菡

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

总序

理解性教学是当代波及全球的一个重要教育思潮。在我国，新课程实施以来，理解性教学的理论已经得到越来越多专家的认同，认为理解性教学所倡导的“教师为理解而教，学生为理解而学”的理念所引起的不仅是教学内容、教学手段的变化，而且也意味着包括教学价值取向、教学设计理念以及教学结果评价的整体转型；认为倡导“理解性教学”，是改进课堂教学、推进新课程改革的一个十分重要而有效的举措。

但是，尽管国内外众多学者在理解性教学方面做了许多研究，但尚未有人系统研究和建构理解性教学模式，也很少有人对理解性教学进行过实验研究，同时很少有人为达到学生真正理解而重新设计教学模型。

为顺应国际国内这一教育理论的转变，针对目前中学学科教学中存在的问题，我们所开展的这一项研究，意在解答新课改背景下理解性教学的主要蕴含、基本理论依据、教学组织的建构以及实践模式的实施等基本问题。我们以为，本课题的研究，无论从理论层面还是实践层面，都具有十分重要的积极意义。

在我国，随着新课程向纵深发展，有效教学的研究越来越强调“设计意识”，越来越强调课堂教学的改革不单是教学方法或教学技术的更新和调整，而是需要在教学理念的支持下开展有效教学设计。因此，我们认为，“理解性教学”的实施，必须以基于“理解”的课堂教学设计为前提。但是由于种种原因，目前广大一线教师对新课程背景下的课堂教学设计理论的认识还不够，还存在许多困惑和不解；在课堂教学设计的实践中出现许多问题和偏误。从理解性教学的角度看，当前的教学设计的研究和实践只注重教学设计的流程，关注外在的东西较多，忽视了促进学生自主理解这个教学的本质问题。

为此，我申报主持的国家社会科学基金“十一五”教育规划课题“网络环境下中学理解性教学的实验研究”，以基于“理解”的课堂教学设计与实践为核心，组织了一批学科带头人、名师、特级教师等高层次骨干教师，采用文献法、案例与实验研究等方法，对基于“理解”的教学设计的相关理论和实践操作等问题，开展了深入的理论与实践探索，形成了比较成熟而系统的认识。

本书的编写，既是课题研究成果的总结和交流，也为一线教师学习、领会“理解性课堂教学”的相关理论，厘清对教学理解的一些错误认识，解决课堂教学设计中出现的种种问题，提高课堂教学设计水平，进而有效实施理解性教学，提供切切实实的帮助。本书对于切实转变一线教师的教学实践与行为方式，推进教学实践改革，提高学生的理解效能和创造性品质，具有一定的先导、示范和借鉴意义。

本书所讨论的“理解”，是指“多元智能视域下的理解”。学科教学中的“理解”既有学生对课程内容的理解，也有教师对教学本身的理解。在特定的教学情境中，每位教师和学生对给定的内容都有其自身的理解，对给定内容的意义都有自身的解读。理解既是教学的起点又是教学的终点。

“理解性教学”不是一个新概念，关于理解性教学的界定，学术界早已展开了相关研究，许多专家、学者发表了深刻的观点。按照著名学者熊川武先生所提出的“教学论的基本点是未解与确解”的观点，理解性教学就是以“未解——确解”为基点的课堂教学，理解性教学的基本追求就是：以学生自主，师生互动、互助为核心，变革学生的学习观念和教师的教学行为，变革课堂结构与文化，促使学生由未解到确解。我们以为，对“理解性教学”的理解。要牢牢把握以下三个基本点：首先，理解性教学不是一般意义上的仅仅以记忆、巩固等为教学目标的认识论理解，或基于心理换位的情感层面的人文关怀概念，而是对传统记忆性教学、训练性教学模式的变革，是将理解作为一种教学精神来追求。其次，理解性教学中的理解不仅仅是一种教学方法、手段，更是教学目的，是方法与目的、过程与价值的辩证统一。最后，理解性教学既是对学习文本的感知、领会、分析，更强调师生的情感沟通、自我感悟，强调师生在与文本的作用中，生成新的意义。总之，理解性教学的过程就是教学双方与文本实现视域融合的过程。

本书所讨论研究的重点，是教师如何基于“帮助学生理解”这一教学的

本质特征，进行有效教学设计。根据在课题研究中所获得的体会，我们在本书中所提出的重要观点有：

——帮助学生理解是教学的本质特性，教学中的矛盾和活动均是以学生理解为中心构建并借助外显的行为表现的。教师必须从“为什么教”“应该教什么”以及“如何教”这三个方面的理解开始设计自己的导学、助学和教学，并因人而异地选择不同的实践策略。

——理解不仅仅是明白、懂得，更是一种应用知识的能力、创新的能力，是一种对某类知识的爱好与探究态度，因而理解性教学视域下的理解具有丰富的意蕴和从低到高的不同层级以及知识、技能、情感、价值观等多维质量。

——促进理解是教学过程中的一个核心目标，教学过程的设计，主要解决的是如何在教学实践活动中促进学生的理解。以理解为主的教学强调的是“理解”而不仅仅是记忆或模仿。教师对教材的解读，是教师将自己对教学的理解转化为教学行动的基础性工作，只有教师能够具体地指出希望学生理解什么，才能够比较容易地设计出一些值得学生学习的活动。

——“问题”是通往理解性教学之途。多元智能的“真正理解”是以“如何思考”和如何解决问题作为其标志的，因此，在以理解为目的的教学中，必须摒弃以往的讲述知识式教学，以问题为“导向”来促进教学。

——理解性教学倡导教学与评价一体化，认为评价的实施不能脱离教学过程、作为一种结果的检验发生在教学的最后一个环节，而是应当贯穿于教学活动始终。灵活的、全程性的教学评价应当很自然地整合到所有的学习活动中来，以促进不断调整自己的学习，加深对知识的理解与运用。

“设计原理”“应用”是本书书名中的两个关键词。因此理论性与实践性兼顾是本书一个最大的特点。从理论层面来说，本书着眼于理解性教学视域下的教学设计的基本特点与原理，对于修正传统教学中教师单向知识传递模式的教学设计、建构起理解性教学设计的基本理论体系和框架，具有重要的理论研究意义与价值。从实践层面来看，本书不同于一般的纯理论的学术专著，解决的不是理解性教学设计学术层面的问题，而是着眼于帮助一线教师解决应用理解性教学设计原理中所遇到的问题与困惑，以提高理解性教学设计的能力和水平。本丛书所揭示的问题，皆来自一线教学实际，并进行切合实际的能唤起读者共鸣的典型案例分析，为一线教师解决问题、提升理念

提供实实在在的幫助；在做相关的理论分析时，注意简洁、精要，深入浅出，让广大一线教师“一看就懂”；同时注重原理应用指导的可操作性，让广大一线教师“一学就会”。

本书的撰写参考了一些学者和同行的研究成果，选用了部分教师的案例，未能一一注明，在此一并致谢。由于我们的水平有限，时间较仓促，本书尚有许多不足之处，恳请专家、同行指正。

陈明选

2013 年 11 月于江南大学

陈明选

江南大学教授，主要从事信息化教育、课程与教学研究。现任江南大学人文学院院长、田家炳教育科学学院院长，兼任无锡校长教师培训中心主任，教育部教育技术学教学指导委员会副主任委员，中国教师教育协会常务理事，中国教育信息化协会常务理事。在学术期刊公开发表学术论文 80 余篇，其中核心及 CSSCI 期刊论文 40 余篇，出版著作 5 部、系列丛书两套。主持国家、省部级课题 9 项，获全国、省、厅级教学科研成果奖 26 项，主持国家精品课程一门、国家资源共享精品课程一门。

王聚元

江苏省语文特级教师，无锡市教学名师，江南大学校长教师培训中心特聘专家。长期执教中学、教师进修学校及师范学校的语文课程。研究方向：语言学、中小学语文教学、教师专业发展。主编或参编语言学工具书七部，教师培训丛书八套，在省级以上期刊公开发表各类论文百余篇。

目 录

C O N T E N T S

第一章 理解与理解性教学 · 1

第一节 导 言 · 1

第二节 理解与理解性教学的内涵 · 2

第三节 基于理解的教学设计 · 10

第四节 语文理解性教学活动的设计 · 14

第二章 教材的深度理解与使用 · 22

第一节 研究审视教材 获得深度理解 · 22

第二节 科学使用教材 引导学生理解 · 36

第三节 利用网络资源 促进学生理解 · 43

第三章 理解性学习内容的确定 · 52

第一节 课程观与学习内容的确定 · 52

第二节 教材观与学习内容的确定 · 64

第三节 学生观与学习内容的确定 · 74

第四节 知识观与学习内容的确定 · 82

第四章 理解性学习目标的确定 · 91

第一节 理解性学习任务的提出 · 92

第二节 理解性学习目标的表述 · 101

第五章 理解性问题的设计 · 107

第一节 以引导性问题引领学生思维 · 108

第二节 以核心问题作为理解的支撑点 · 119

第三节 以探究性问题促进深度理解 · 123

第六章 理解性学习活动的设计 · 134

第一节 关注学习者的“前理解”起点 · 134

第二节 关注学习者的体验、感悟 · 154

第三节 关注学习情境的创设 · 166

第四节 关注学习者的合作学习 · 173

第五节 关注学习者的理解力表现 · 182

第七章 理解性学习的评价设计 · 191

第一节 着眼于学生理解层级的提升 · 191

第二节 关注学生理解力的发展 · 193

第三节 注重多元化的评价设计 · 201

第四节 致力于命题质量的提高 · 212

附录一 课例分析一则 · 224

附录二 教学设计一则 · 238

主要参考文献 · 243

第一章 理解与理解性教学

第一节 导 言

早在 20 世纪 80 年代,美国哈佛大学教授加德纳在其著名的多元智力理论基础上,对教学理解做了全新的诠释,指出“‘真正理解’是衡量多元智能教学‘质’的指标”,倡导教学要实现“真正的理解”,并由此明确提出了“为理解而教”的口号。这一理论一经提出,立即受到广泛的关注,在众多学者不断研究的推进下,“教师为理解而教,学生为理解而学”的“理解性教学”逐渐成为当代教育的一个重要思潮。在我国,新课程实施以来,这一理论已经得到越来越多专家学者以及一线教师的认同,认为理解性教学的理念所引起的不仅是教学内容、教学手段的变化,而且也意味着教学价值取向、教学设计理念以及教学结果评价的整体转型。不久前,著名学者熊川武先生撰文指出,“在教学中未解与确解的对立统一构成了教学的‘理解关系’”,因此他认为“未解与确解的关系,是教学论的基本问题。”^①从教学论的角度为理解性教学的理论提供了有力的支撑。

对于一线教师来说,虽然一般都认为教学应该着重“理解”这个目标,几乎所有教师都在以自己的方式努力建构学生的学习理解,但由于大多数教师对什么是“理解”缺乏认识,所以课堂教学的实际效果,离理解性教学理论所追求的“理解”相去甚远,其结果是学生对所应该学习理解的知识的掌握很不到位。

对学生知识掌握不到位的现象,美国学者大卫·珀金斯提出了一个有名的比喻:“脆弱知识综合征”。他认为“脆弱知识综合征”具体表现在:1. 惰性

^① 熊川武. 教学论的基本问题[J]. 华东师范大学学报, 2010(3).

知识，这种知识虽然学习到了，却不起任何作用，除非明确提示（例如测验），否则不会想到去用它；2. 幼稚知识，学生在学习后，重新回到早期对问题部分错误或全部错误的直觉理解状态；3. 模式化知识，这是一种问题解决的常规知识，学生机械执行处理事物的方式，只学习解决问题的步骤，而不理解使用这种步骤的原因。“脆弱知识综合征”不只是学习困难学生的专利，好学生似乎也不例外。尽管他们考试时成绩不错，但一两周后就不记得那些知识了，更不用说将所学知识运用于外部世界了。对于这种现象，加德纳也有所觉察，他发现即便是经过良好训练而且具备所有成功者潜能的学生，也并不能充分理解所有学习的内容和概念。

“脆弱知识综合征”现象的存在，远不止在美国。在我国，即使在新课改实施以来，因浅层次学习引起的“脆弱知识综合征”比美国严重得多，而且呈现越来越严重的趋向。大量证据已经表明，学生在学校期间所获得的知识是脆弱的，很多学生并没有真正理解所学习的知识，他们只是肤浅地掌握了这些知识。造成“脆弱知识综合征”的原因是多方面的，既有教材编写方式的原因，有试题命制和“标准答案”制定的原因，也有教师课堂教学的原因。^① 治疗“脆弱知识综合征”的关键是促进深层次理解的生成。要实现这一点，单纯从改变教学方法的角度出发是难以奏效的。“治疗”是一个系统工程，应从多视角、多维度入手。而理解性教学理论的提出和实施，无疑是治疗“脆弱知识综合征”最为有效的举措。在新课改进一步向纵深发展的背景下，研究和实施理解性教学理论的意义和价值，得到前所未有的彰显，如何促进“教师为理解而教，学生为理解而学”的课程教学，是目前亟待解决的重大问题。

第二节 理解与理解性教学的内涵

一、什么是“理解”

关于什么是理解的问题，历来众说纷纭，单就诠释学的范畴而言，从古典诠释学，到传统诠释学，再到哲学诠释学，都做出了不同回答。其中影响最大的有两种：一种是“复原说”，即认为理解是指揣摩、体会和把握文本作者的原意，理解的含义就是再现，就是达到与作者原意相一致；一种是“意义创生说”，认为理解是指新意义的生成，理解不仅仅是把握作者的原意，

^① 郝京华，脆弱知识综合征就在我们身边[J]，中国教育报，2009-10-03。

而且是在与文本的作用中,生成新的意义,并将多种可能性意义变为现实。从语文阅读的角度说,读者对阅读文本的理解可以分为表层理解和深层理解。表层理解,是对读物形式层面的把握,即对读物的字面和外观的理解,包括对语义信息的捕捉以及对读物构造系统的了解,这种理解,是再现性的、诠释性的。表层理解阶段,读者从文章的传达系统所接受的,仅仅是语义信息。表层理解很显然是属于“复原说”的理解。深层理解,是对读物意蕴层面的深入,即对文章所蕴含的特殊意味的品鉴,对文体艺术营构奥秘的探寻,这种理解是创造性的、重建性的。在深层理解阶段,读者对读物所做的是象征信息的诠释,即透视文章物质载体所形成的艺术形象中所蕴含的情感与生命。深层理解,才达到“意义创生说”的境界。就语文教学来说,表层理解固然重要,因为它是达到深层理解的基础和前提,而深层理解更为重要,因为它是阅读理解最根本的追求。

加德纳指出,“真正的理解”实际上就是一种深层理解的表现。他认为“理解”有多种多样的表现方式,这些方式彼此互相独立又互相交融。对于受教育者来说,如果实现了对知识的理解,对于教学内容会做出如下程度的把握:(1)可以结合自己的体验或用自己的话阐述复杂概念;(2)进行联想、比喻及推论;(3)在新环境中能解决实际问题;(4)做出创新。加德纳提出的这四个维度,它们之间是既有区别又有联系的。第一层理解的基本特征为知识的内化;第二层理解意味着学生初步掌握了新知识的特征,能对所学新知识进行“迁移”;第三层次的理解说明学生具有运用所学知识解决实际问题的能力,也就是说,他们对于知识的理解已经达到驾驭新知识的水平,形成了实践能力;第四层次是学生能够运用新知识进行创造,这是真正理解的最高目标。^①

美国哈佛大学“零点研究”项目组所提出的理解的四个维度则为:一是知识,包含转换过的直觉认识和连贯的、丰富的知识网络;二是方法,包含建设性的质疑、构建领域内的知识与验证领域内的知识;三是目标,包含知道所学知识的用途,能够内化知识并独自灵活运用;四是形式,包含掌握不同类型的表达方式、有效运用不同类型知识的符号系统、能够根据不同的对象和情境提示进行思考。这一研究成果,对我们领悟什么是“真正的理解”同样有着十分重要的启示。

美国哥伦比亚大学教授威金斯在其与麦克泰合著的《理解力培养与课程

^① 徐笑浓“理解”——多元智能教学的关注和解读[J].太原师范学院学报(社会科学版),2006(3).

设计》中则提出,理解的含义可以从两个词性上进行阐述。一是理解的名词意义。威金斯认为,作为名词的“理解”,需要与“知识”相区分。知识的获取不等于理解的达成。理解涉及对知识的融会贯通和灵活运用,与智慧的含义相近。我们可以发现,传统教学常会产生这样的现象:学生虽然做对了知识性的题目,却并没有理解它。这说明传统教学得到的只是一种表面化的、从别人那里照搬过来的知识和看法,它是肤浅的、死板的、孤立的。二是理解的动词意义。威金斯认为,作为动词的“理解”,应该是一种转换。转换意味着一种能创造性地、灵活地、流畅地在不同的问题情境中使用自身所具备的知识的能力。也就是说,理解意味着能看到知识之间的联系,并能超越问题所给的信息。转换的形式虽然多种多样,但核心是要学习者主动参与,用自己的方式来表达。按照威金斯的描述,转换的不同形式包括以下六个方面:解释——对事物进行合理、恰当的论证说明(包括为什么、用什么说明、怎样说明、它与什么相联系,等等);释译——能提供有意义的阐释、叙述和翻译(讲述知识“意味着什么”“为什么它会如此重要”“怎样才能言之有理”,等等);应用——能将所学知识有效地应用于新环境(如何应用知识和技能、如何对自己的思想和行动进行校正以适应实际需要,等等);洞察——观点深刻并具批判性(从谁的立场出发、哪些观点需要阐明、论据是否足够合理、观点的优缺点,观点是否可信,等等);移情——能深入体会另一个人的感情和观点的能力(这种能力对学习者的而言意味着什么、学习者了解了哪些原先所没了解到的,等等);自我认识——一种认识到自己无知的智慧,能够理智地认识自己思维与行为的优劣势(如何形成自己的观点、自己的理解力局限何在、自己的盲点何在、在学习中容易有什么样的误解,等等)。威金斯提出的这六个方面,对理解性教学所主张的“理解”,做了极好的阐述,这六个方面,就是通常所说的理解的六个维度。^①

加德纳所提出的理解的四个维度与哈佛大学“零点”研究项目组提出的理解的四个维度,以及威金斯提出的六个维度,措辞上虽有所不同,角度也有所区别,但其实质则是一致的:理解绝不仅是对字义的了解、鹦鹉学舌式的解释以及简单的重复运用。成熟的、深层次的理解包括知其然和知其所以然,包括能灵活地运用所学知识思考与行动的能力,也包括能用多种方式表达的能力及与其他知识建立起广泛联系的能力。

总之,关于“理解”的诠释,是理解性教学的一个重要的理论。这一理论告诉我们:理解是多维的、复杂的、具有不同层次的,我们要认识到理解的

^① 冯翠典,高凌飏.促进学生理解的评价[J].教育测量与评价(理论版),2009(7).

不同方面，并将它们联系成统一的、立体化的整体。

二、“理解”如何发生

1. 理解在学习者主动建构意义的过程中发生

理解的发生，不是靠授予、告知，也不是靠重复或机械识记现成的答案。因为这样的学习行为，不可能使学习者把学习内容转换成自己的知识，更不可能形成连贯、丰富的知识网络，谈不上“对知识的融会贯通”和“灵活应用”，更谈不上有效运用不同类型知识的符号系统、能够根据不同的对象和情境提示进行思考。一句话，这样的学习行为，并不能发生真正的理解。真正的理解，一定要使学习者在一定的情境中通过对意义的主动建构才能发生。这里的关键词，一是“情境”；一是“主动建构”。

“多元智能”视域下的“理解”，强调的是在变化的情境中解决实际问题，通过认知而获得个人意义。理解性教学基本理论认为，理解只有通过完成各种各样真实情境的任务才能表现出来，理解的发生必须以真实情境的任务或项目为基础。因此在教学实际中，教师要根据预期的学习结果设计合理的真实情境任务。所谓真实情境的任务是指一种复杂的情境，能为学生提供主动建构知识并展示他们已掌握知识和技能的机会。值得我们注意的是，学生在学校以掌握用符号记载的、前人创造的知识为主。以符号记载的知识脱离了它的文化性、境域性，更超越了学生个体的直觉经验，如果不将其镶嵌到一定的情境中，学生很难理解这些知识是怎么来的，也不知道它们可以用到什么地方去。正因为如此，杜威才提出，概念、技能和信念需要在情境中才能体现出它们的意义并显得有用。因此要使学生的学习能够有价值、有意义，能够形成真正的理解，教师必须为学生创设特定的学习情境。

理解的发生除了具有情境性，还具有明显的个人性。建构主义的知识观认为，知识不是先于或独立于学习者而存在，而是学习者主动建构的结果；对知识的理解，不是发现已经客观存在的知识、接受知识的活动，而是学习者探究、建构知识的过程，因此，理解性教学十分强调学习者在学习活动中的积极作用。在教学活动中，学生不应该是被动、消极的知识接受者，而应该是主动、积极的知识探究者，教师的作用就是要形成有助于学生独立探究的情境，让学生自己寻求问题解决的思路与途径。

2. 理解在学习者“前理解”的基础上发生

“前理解”是哲学解释学中的一个十分重要的概念。所谓“前理解”，即相对于某种理解以前的理解，主要指在具体的理解前已有的某种观点、看法，已经获得并掌握的某种信息，是学习者在学习理解前便存在和具备的一种条

件。建构主义学习观认为,任何学习都必须建立在先前学习的基础上,是一种累积性学习。学生的学习同样如此,他们对所学习知识的理解总是建立在前理解的基础上。没有前理解,也就没有所谓理解,前理解是理解之所以产生的前提和条件。

认知心理学把前理解视作一种心理图式。研究现代图式理论的代表人物鲁墨哈特认为,所有的已知知识在头脑中经过整理、类化形成了一定的组织,这种组织就是“图式”。图式不仅包含着知识本身,还包含着这些知识如何被运用的信息,即图式的启动。在认知过程中,图式的主要作用是来说明学习者的理解过程。学习理解时,需要学习者已有图式中相关的知识参与,通过分析、推理、对照、综合等心理过程,达到对知识真正的理解。拿语文阅读教学来说,阅读对象即课文文本本身并不具备既定的意义,意义取决于学生阅读过程中大脑里相关图式的启动。阅读理解的过程实质上就是运用图式知识对课文文本进行释义的过程。在这一过程中,学生通过图式的分析、判断、推理、联想、想象、综合、归纳等一系列心理过程,形成对阅读文本的理解。^①

学习理解的过程,是学习者原有的心理图式与所学习的新知识相互作用,通过学习者的同化和顺应,在头脑中构建新的知识结构的过程。从这个意义上说,理解的形成也就是新的图式不断形成的过程。阅读教学的主要任务之一,就是教师启发、引导、帮助学生把新知识纳入或同化到原有的认知结构之中,重新构建起新的认知结构,以达成对外界客体新知识的顺应,更有效地修正、丰富自己的心理图式,这样,才能有效地形成真正的理解。

3. 理解在视域融合中发生

视域指人的判断,即对意义和真理的预期。视域具有开放的属性,人的前判断发生改变,视域也会发生变化。理解性教学理论告诉我们,解释者在进行解释时,都是带着自己的前理解从自己的当下情境出发,去和文本的“视域”相接触,去把握文本所揭示的意义,从而发生了解释者的视域、文本的视域和当下情境的视域的融合现象。在语文课堂中,视域融合主要是学生与文本的视域融合和师生之间的视域融合,无论是前者,还是后者,都指向语文教育的本质:通过立言来立人,即在语文教育中实现学生完满人格的建构和精神世界的充分发展。

在语文学习过程中,学生通过历史的文本来理解现在与把握未来,学生从前理解出发,以文本为出发点,从中发现自身的境域并建构一个自我世

^① 曹明海. 语文教育智慧论[M]. 青岛: 青岛海洋大学出版社, 2001: 126.

界。在教师的引导下学生从文本外显的语言文字体悟其内在含义，并将自身的体验融入到文本中去，与作者所表达的意向、情感等相融合，以自己的前理解和期待视域赋予文本以自我意识，抽象的语言符号被破译成精神现象，从而与文本产生共鸣，视域得以融合，理解也因而发生。需要特别强调的是，理解文本不仅仅是找出文本中的内在意义，更主要的是解释学生现存的世界，揭示出文本表征的现存意义。

理解性教学活动中的视域融合，最初是学生与文本达成统一共识，形成统一意见；接着，是学生对文本质疑与批判，正是这种质疑与批判，才能让学生超越原有的视域，进入到一个更为广阔的境界，达成一个更高层面的视域融合；最后，是学生完成前理解的重建，形成一个与既有视域不同也与文本原有视域不同的新的意义世界。^① 在学习过程中，新旧视域的融合产生新的理解，而这种新的理解又将随着时间的推移成为前理解。理解的产生过程就是从前理解到视域融合的一个不断循环的过程。

4. 理解在合作、交往中生成

上文我们已经阐明，教学活动中的理解之所以发生，是因为教师、学生、课程设计者与文本作者之间视域的不断融合。这种视域融合所产生的新视域，超出了原来的文本作者和读者自身的视界，达到了更高和更新的层次。它又给新的经验和新的理解提供了可能性。而视域的融合，是通过教学活动中各方的相互交流、沟通、对话、认同来达成的。因此，理解性教学可以说是“合作的、交往的教学”。在理解性教学过程中，教师和学生是“主体间性”关系。基于师生间的民主、平等，教学双方必然走向积极的交往与合作。交往是主体间的相互作用、沟通；合作是主体间的相互支持与肯定。主体间没有交往与合作，理解的形成就会失去依托。

教学活动中的交往，包括人与人之间（教师与学生、学生与学生）的交往，人与人之间的交往引发主体间的相互理解；也包括人与文本之间的交往，理解文本就是人与文本（作者）的一种交往或沟通。在教学中，教师应该给学生与文本（作者）相互交往、沟通以充分的机会、足够的时间，让学生亲自触摸文本，与文本展开心灵对话；教师还应该给学生与学习伙伴以及与教师之间相互交往、沟通以充分的机会，在交往的基础上合作学习。如此才能使师生、生生、师本、生本间真正展开对话，在对话中，教师、学生、文本知识视域融合，生成新视域，形成真正的理解。在教学过程中，教师应注重营造学生积极交往的氛围。学习者的理解往往是内在地隐含在学习者的

^① 曹明海. 语文教学解释学[M]. 济南：山东人民出版社，2007：158.